María Amalia Lorda
María Natalia Prieto
COMPILADORAS

DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA

Debates comprometidos con la actualidad

Enseñanza e investigación en la formación docente

edi UNS
Serie Extensión
Colección Estudios Sociales y Humanidades

María Amalia Lorda – María Natalia Prieto
Compiladoras

Didáctica de la Geografía

Debates comprometidos con la actualidad
Enseñanza e investigación en la formación docente

edi UNS

Serie Extensión
Colección Estudios Sociales y Humanidades

Didáctica de la Geografía: debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente/Gabriel Álvarez... [et al.]; compilado por María Amalia Lorda; María Natalia Prieto. - 1a ed. - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2016.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-655-139-7

1. Geografía. 2. Enseñanza. I. Álvarez, Gabriel II. Lorda, María Amalia, comp. III. Prieto, María Natalia, comp.
CDD 371.1

Editorial de la Universidad Nacional del Sur
Santiago del Estero 639 |B8000HZK Bahía Blanca | Argentina
www.ediuns.uns.edu.ar | ediuns@uns.edu.ar
Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS

REUN **Red de Editoriales de Universidades Nacionales**

Libro
Universitario
Argentino

Diagramación interior: Alejandro Banegas.

No se permite la reproducción parcial o total, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes n.° 11723 y 25446.

Queda hecho el depósito que establece la ley n.° 11723.
Bahía Blanca, Argentina, diciembre 2016.
© 2016 EdiUNS.

Índice

Introducción 6

Los actuales diseños curriculares de la geografía bonaerense: disputa cultural y geografía social *Gabriel Álvarez* 8

Desarrollo profesional docente: aportes para la formación de una comunidad de aprendizaje desde la educación ambiental *María Claudia Bartol, Alicia Beatriz Serer* 39

Pensarse como geógrafo, evaluarse como estudiante-docente *Graciela M. Benedetti, Valentina Molinaro* 52

Inflexión de colonial en geografía. Diagnosticar y transformar un pensamiento colonizado *María Inés Blanc, Diego García Ríos* 66

Estrategias didácticas en el marco de la enseñanza para la comprensión. Experiencias de aprendizaje en Geografía Histórica *Rosa A. Fittipaldi, Alejandra M. Geraldi* 88

Primeras impresiones sobre la implementación del Profesorado de Geografía en la Universidad Nacional de General Sarmiento *Laura Reboratti, Federico Fritzsche, Nadina Sgubin* 103

Relato de experiencia: "La entrevista como oportunidad de aprendizaje para el futuro Profesor de Geografía" *María Eugenia García, Isabel María Gualtieri* 123

ReDEG

Geografía del Cine: Una aproximación a la experiencia estética en la Geografía escolar *Sandra Gomez* 138

Narrativas autobiográficas en la investigación educativa. La formación del profesor de Geografía *Sandra Gomez* 159

El juego de roles en el abordaje de un espacio multicultural. Tradiciones y patrimonios en el continente asiático *María Belén Kraser, María Belén Nieto* 174

El Análisis de Contenido en el abordaje de problemáticas sociales. Imágenes de la xenofobia en el continente europeo *María Belén Kraser* 199

Geografía, propuestas didácticas y nuevas tecnologías *Ayelen Fátima Lavagnino* 218

Pensar la evaluación. Los desafíos de la práctica docente *Stella Maris Leduc, Melina Ivana Acosta* 230

El análisis de las prácticas en la enseñanza de la Geografía en residencia docente *Stella Maris Leduc* 247

El aporte formativo de la Geografía Social en la enseñanza *María Amalia Lorda, María Natalia Prieto* 262

Profesores memorables de geografía: una investigación para comprender los vínculos entre buena enseñanza, trayectorias profesionales y cambios disciplinares *Oscar José María Lossio* 282

Imágenes visuales de paisajes *Alejandra Marek* 297

Ateneo y aplicación de nuevas tecnologías en la geografía escolar *Marcela Cristina Montero, Isabel María Gualtieri, Ayelen Fátima Lavagnino* 313

Cartografías de los sitios de memoria *María Cristina Nin, Melina Ivana Acosta, Gustavo Gastón Pérez* 326

Significados e implicancias de la experiencia de residencia docente como dispositivo de formación *María Natalia Prieto* 342

La enseñanza del espacio geográfico a través de mapas digitales: la mapoteca virtual en las aulas *María Laura Rubio, Fernando Gómez, Andrea Silva, Valeria Soledad Duval, Blanca Gazzolo, Ana Lía Guerrero* 359

Muros e imágenes para interpretar el proceso histórico. Belfast, una ciudad fragmentada *María Cristina Nin, Stella Maris Shmite* 372

ReDEG

Fortalezas y debilidades del Curso de Nivelación y Articulación de Geografía y Turismo durante el período 2011-2016 *Andrea Marcela Silva, María Belén Ramos, María Paula Michalijos* 390

El cambio en el ciclo político latinoamericano y la enseñanza de la Geografía Social en la Argentina *Omar Tobío* 401

Sectores populares y construcción didáctica de contenidos de enseñanza: nuevas preguntas para la Didáctica Específica de la Geografía *Liliana Trigo, Analía Rotondaro, Natalia Flores, Andrés Flouch, Soledad Reyes* 421

Enseñar Geografía con Google Earth. Una experiencia didáctica en el Nivel Superior *María Cecilia Zappettini* 436

Las representaciones sociales de la geografía escolar: las voces de los estudiantes y de los profesores *Viviana Zenobi, Andrés Flouch, Verónica González* 448

ReDIEG

Introducción

La Geografía en los diferentes niveles de la educación está atravesada por problemas y tensiones que también son comunes a otras ciencias sociales. Quienes trabajamos en la enseñanza de la Geografía, somos conscientes que éstos son muchos y de distinta índole en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la disciplina.

La Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentinas, surge en el año 2012, como respuesta a la necesidad de generar espacios de intercambio, socialización, capacitación y perfeccionamiento, que permitan abrir el debate, generar los aportes y las reflexiones en torno a los procesos de enseñanza de la Geografía y de formación docente, de modo de contribuir a mejorar ambos en los diferentes niveles de la enseñanza universitaria, terciaria y secundaria.

Por lo tanto, una de las finalidades de la Red es la búsqueda de saberes y prácticas, a partir del intercambio y vinculación geografía escolar-académica, a las variadas preocupaciones que se presentan en los diferentes espacios de formación y enseñanza de esta disciplina.

Uno de los objetivos de la Red es documentar en un libro los aportes de los actores involucrados en la misma. Este libro es el resultado de la compilación de los aportes seleccionados, que fueron presentados en el marco de las Primeras Jornadas Nacionales de la ReDIEG, en Bahía Blanca el 9 y 10 de junio de 2016, organizadas por el Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur.

Tal como expresara en el acto de apertura de estas Jornadas la profesora Margarita Bróndolo, formadora de formadores a lo largo de más de cuarenta años dedicados a la Geografía,

ReDIEG

> …el análisis de la realidad permite afirmar que geógrafos y profesores tienen hoy un compromiso ineludible en la formación de los ciudadanos, en los distintos niveles de la educación. Es fundamental, entonces, articular Escuela y Universidad, relacionar y complementar Investigación-Enseñanza. Llevar la teoría a la práctica, mediante el trabajo en conjunto, a través de los aciertos y errores, interrogantes y respuestas en forma continua, que dan origen a ideas superadoras y enriquecedoras, tanto para los docentes como para los investigadores, movilizados por el interés de mejorar la enseñanza de la Geografía.

Desde este enfoque las Primeras Jornadas permitieron generar un ámbito de intercambio entre especialistas e investigadores del campo de la didáctica de la Geografía, docentes de nivel secundario, terciario y universitario, así como estudiantes que cursan la carrera de profesorado en Geografía.

Resultado de ello, es este libro que representa el interés cotidiano de mejorar el proceso de formación del profesor de Geografía y su desempeño en la práctica de cada día. Los trabajos seleccionados forman parte de aspectos significativos de los procesos de investigación y enseñanza: cuestiones epistemológicas en la enseñanza del contenido geográfico; el proceso de evaluación en Geografía; el proceso de formación docente; y estrategias, actividades y recursos en la enseñanza de la Geografía. Estos trabajos constituyen un aporte significativo para profundizar la enseñanza de una geografía actual, comprometida con la sociedad y con la formación de ciudadanos, que entiendan que el respeto, la solidaridad, el trabajo conjunto, la sensibilidad, la creatividad y la imaginación, son fortalezas capaces de transformar la realidad en un lugar con lugar para todos.

ReDEG

María Amalia Lorda, María Natalia Prieto

Noviembre, 2016.

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 8-38.

Los actuales diseños curriculares de la geografía bonaerense: disputa cultural y geografía social

Gabriel Álvarez[1]

RedIEG

Resumen

Las definiciones político-pedagógicas que orientaron la elaboración de los actuales diseños curriculares bonaerenses de geografia, tomaron como principal referente académico los marcos interpretativos de la actual geografia social. En este sentido, su pluralidad de voces puede resultar un caleidoscopio posmoderno si la definición del sentido de la enseñanza de la materia se desvía de la formación política y ciudadana de los estudiantes. A resultas de ello, es que las decisiones curriculares privilegiaron el conflicto sociocultural y distributivo como factores organizadores del estudio de la espacialidad material e imaginada de la geografia escolar en la escuela secundaria de la jurisdicción. Esta ponencia tiene por finalidad comunicar un recorte del proceso de cambio en cuestión, su justificación político-ideológica a partir de la enunciación de los propósitos e intencionalidades políticas, el marco interpretativo adoptado y los ejes de las problemáticas geográficas seleccionadas. En este sentido, nos interesa poner en evidencia, además, las vinculaciones que todo proceso de elaboración curricular tiene con distintos niveles de determinación social socio-históricos y geográficos para comprender adecuadamente los fenómenos de la determinación curricular.

1 Docente e investigador en UNSAM, UNTREF y UNCPBA. Exasesor docente de la Dirección de Currículum de la DGCyE., correo electrónico: gabrielhalvarez@yahoo.com.ar.

Palabras clave: Cambio curricular - Enseñanza de la geografía - Sujetos del currículum - Formación política y ciudadana del estudiante

Abstract

The political pedagogical definitions that guided the development of the current designs bonaerenses geography currículum, born in the current social geography. In this sense, the plurality of voices can be a postmodern kaleidoscope if the definition of the meaning of teaching the subject deviates from the political and civic education of students. As a result, here they are privileged socio-cultural conflicts and derivatives social distribution of surplus , as fields of territorial and environmental problems that are useful in explaining the current state of affairs of societies and their spaces. The jurisdictional educational system is implementing for the middle school a number of curricular and institutional changes aimed at ending the Educative Reform of the 90s. From the currículum, and in the case of the geography matter, has proposed a re-examination of the meaning of it´s their teaching, and relevance and significance in the formation of the student as a political subject. Thus, this presentation is intended to communicate a cut of the change process at issue from the statement of the purposes and political intentions, the interpretative framework adopted and the axes of selected geographic issues, among other elements of the currículum.

Keyboards: Currículum change - Geography Teaching - School disciplines- Political and civic education of student

ReDIG

Introducción

Desde el año 2005, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires ha implementado una serie de reformas curriculares e institucionales que tuvieron como finalidad establecer el fin de la Reforma Educativa de los años 90 en la jurisdicción. En este sentido, los aspectos curriculares de las transformaciones educativas en cuestión se tradujeron en la búsqueda de un nuevo enfoque de enseñanza que, en el caso de la materia geografía, implicó la redefinición del sentido de su enseñanza, basada ahora en la asunción de la geografía social contemporánea como referente disciplinar, así como de modelos de enseñanza que promovieran en los estudiantes el desarrollo y el fortalecimiento de preocupaciones políticas, ciudadanas y culturales, favorables a la formación de un sujeto político.

El artículo presenta un orden de exposición que se propone reconstruir las diferentes decisiones curriculares —definiciones políticas— que se consideraron fundamentales de delimitar para la escritura de la materia geografía. En este sentido, se presentan en primer lugar algunos enunciados generales del proceso de diseño curricular, en parte comunes a la elaboración de los diseños curriculares de otras materias. Tanto el Marco General de la Escuela Secundaria como el propio diseño de la materia geografía tuvieron especialmente en cuenta el modo en que las determinaciones sociales del neoliberalismo durante la década de 1990 afectaron desde el cambio cultural las biografías personales, las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto[2]. Resulta particularmente significativo entender tanto las determinaciones sociales que inciden en las curriculares a modo de condición socio-histórica y política como las que lo hacen por su relevancia social y de contenido en la enseñanza de la geografía. De allí que en el caso de la geografía de la jurisdicción, lo contemporáneo bajo la denominación de "globalización neoliberal" activó políticamente una parte significativa las intenciones pedagógicas de los recortes espacio-temporales de este diseño curricular.

Así, se hará mención entre otros tópicos, a los obstáculos detectados en la enseñanza de la geografía en relación con la condición de la geografía social; se fundamentará sobre la adopción de la misma como referente disciplinar, y, derivado de ello se expondrá sobre los

RedEG

2 Las sociedades resultantes del cambio socio-productivo y cultural sucedido con posterioridad a 1980 fueron denominadas de modo disímil según los marcos interpretativos de la sociología –mayoritariamente, de la sociología de la cultura- y otras ciencias sociales. Estas diferencias dieron lugar a denominaciones tales como: sociedad del riesgo (Ulich Beck); modernidad reflexiva (Anthony Giddens); sociedad de la nueva cuestión social (Robert Castel); modernidad líquida (Zigmunt Bauman); nuevo capitalismo (Richard Sennet) y sociedad singularista (Danilo Martuccelli), entre otras. Más allá de las diferencias conceptuales de explicación entre los autores, todos coinciden en poner en evidencia ante el cambio cultural el carácter inescindible entre las estructuras sociales y las estructuras psíquicas, así como, entre las biografías de las personas y la biografía social. Sin especificar ahora qué conceptos corresponden a cada uno de los autores antes mencionados, una caracterización panorámica de los fenómenos socioculturales más propios de la época fueron detectados en: la crisis y retirada de la utopía social, la emergencia de lo pospolítico como forma de constitución de nuevos sujetos políticos, el progreso como autodestrucción e incertidumbre fabricada, el creciente e injusto reparto de la riqueza y orientación neoliberal del Estado, la crisis ambiental y la amenaza nuclear, el fin de las identidades colectivas ligadas al mundo del trabajo, el abandono de la esfera privada de los sujetos y la politización del terreno de lo íntimo; la crisis del experto y el crecimiento de la participación de la sociedad civil, el desencastramiento de los marcos de regulación colectiva, la diversidad sexual como hecho crecientemente público, la búsqueda del diseño de una sociedad desde abajo. En conjunto, puede concluirse en un estado de situación en donde primaría el vaciamiento de instituciones modernas representativas claves tales como los partidos políticos y los sindicatos, pero también de principios causales de responsabilidad en la ciencia, el derecho, las fronteras nacionales, la ética de la responsabilidad personal, el orden de la familia nuclear, etc. En Alba (1998), todos estos fenómenos de la cultura contemporánea se conciben en su incidencia como determinación social hacia las determinaciones curriculares, y es por ello que aquí las mencionamos.

modos de problematizar la enseñanza de la materia desde la definición de los contenidos curriculares seleccionados. En suma, el artículo se propone lograr una visión panorámica y política del proceso de elaboración curricular antes que un detalle pormenorizado de cada uno de los momentos de elaboración y de los elementos/componentes curriculares finalmente adoptados.

Primera parte. Los aspectos generales del proceso de diseño curricular y la geografía escolar de la jurisdicción

El sentido del currículum y el currículum como una política pública

Las definiciones conceptuales sobre la naturaleza del currículum son unas de las problemáticas de mayor tratamiento en la teoría curricular. La situación adquiere mayor complejidad política cuando la adopción de un punto de vista conceptual sobre el currículum es definida desde las direcciones de la gestión de los sistemas educativos –lo niveles centrales– para que los cambios educativos efectivamente sucedan en las escuelas, de tal modo que estos puedan comprobarse en la escala micro del aula y en acuerdo global con los objetivos pedagógicos de una política educativa. En este sentido, la jurisdicción ha adoptado una definición conceptual de currículum para todos los niveles educativos, desde el Nivel Inicial hasta la Educación Superior para la formación docente, que se expresa desde el Marco General de Política Curricular (2007)[3] a través de la definición de currículum perteneciente a Alicia de Alba, por la cual se lo concibe como:

> Una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (…) (De Alba, 1998: 3).

De acuerdo a lo expresado se está ante una serie de fundamentos teóricos y políticos que actuaron como encuadre general para guiar la construcción curricular y las propuestas para las diferentes orientaciones didácticas del diseño de la materia. El planteamiento epistemológico y político que adopta la autora precitada para explicar el carácter disputado de

3 Puede accederse al Marco General de la Escuela Secundaria en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/diseniosc urriculares/default.cfm.

RedIFG

todo proceso de determinación y elaboración de un currículum nos ha resultado fundamental para la estructura del presente artículo. Desde este punto de vista, se entiende como complemento de lo anterior, que el currículum es un documento político, sujeto a negociaciones y demandas políticas que es producido desde el Estado "hacia" un segmento de la sociedad civil, y que tiene como función legítima indicar, prescribir y fijar unas intenciones (Terigi, 1999) que son particulares de un momento histórico. Ellas deberán permear las políticas educativas y los enfoques de enseñanza que se consideran más adecuados a los fines de poner en marcha un proyecto cultural de transformación educativa, pero que no debe desconocer la geografía escolar efectivamente enseñada hasta el momento en el aula[4] Del mismo modo que una política pública implica definir el sentido que tendrá la acción estatal, una política curricular requiere de la formulación de horizontes deseables por los cuales el Estado debe generar condiciones normativas y de prescripción que permitan a toda la población del sistema educativo alcanzar las experiencias que se propone a través de los qué, los para qué y los cómo se debería enseñar. En nuestra perspectiva, son un conjunto de interrogantes que se definen políticamente desde lo que de aquí en adelante denominaremos como "el sentido de la enseñanza" y que contribuyen a que la enseñanza de la geografía sea concebida, parafraseando a Terigi (1999), como un asunto político.

Desde esta perspectiva, el cambio curricular iniciado en la provincia de Buenos Aires hacia el año 2005 y con continuidad hasta el presente expresa la voluntad de incidir desde el currículum como una herramienta de la política educativa que tiene un valor estratégico y específico; comunica el tipo de experiencias educativas que deberán ofrecerse en las escuelas donde el Estado tiene la responsabilidad principal en el mejoramiento de la acción pedagógica y el acompañamiento de la implementación del cambio[5].

RoDEG

4 En este sentido cabe consignar que el diseño de cualquier currículum impacta en la horizontalidad y la verticalidad de las decisiones educativas, por ejemplo, al momento de imaginar y gestionar la formación docente continua. En este sentido, la articulación hegemónica de la geografía escolar, a la que haremos referencia más adelante, recibe impulso estatal hacia algunas de las geografías en pugna favoreciendo determinados puntos de vista y soslayando algunos otros. Es el momento en que la formación docente continua, otro tanto puede ocurrir con la formación docente inicial, debe presentar "credenciales legítimas" (congruencia entre currículum oficial y propuestas pedagógicas) para la validación de cursos, seminarios, concursos y programas que se propongan el acompañamiento de los cambios en curso.

5 Por razones de extensión quedarán exceptuadas de esta presentación el tratamiento y la comunicación detallados de las acciones y mediaciones que fueron impulsadas desde el Estado a los fines de lograr consensos en diferentes espacios sociales de la sociedad civil y sujetos del currículum para el cambio curricular de la escuela secundaria en general y de la materia geografía en particular. Por su parte, los estados de avance de escritura (lo que en su momento se conoció como "prediseño") y el diseño curricular final fueron expuestos desde el año 2005 hasta el 2012, en sus diferentes etapas de elaboración, en numerosos profesorados de geografía de la provincia de Buenos Aires (ISFD) y Universidades Nacionales (UNLP, UNTREF, UNSAM, UBA, UNLU, UNICEN, UNL, entre otras). También se hicieron presentaciones a sujetos del currículum tales como los representantes de partidos políticos,

Las escalas anudadas entre los cambios nacionales y los cambios de la jurisdicción (La Nación y la provincia de Buenos Aires)

Para la comprensión de algunas definiciones en torno a los cambios curriculares de la geografía escolar en la jurisdicción, es necesario establecer su relación con otras transformaciones educativas que se fueron desarrollando desde entonces, tanto en la provincia de Buenos Aires como a escala nacional[6]. Estos cambios no pueden comprenderse si en primer lugar no se hace mención a la promulgación de la Ley de Educación Nacional n.° 26206 —reemplazo de la Ley Federal de Educación n.° 24195, implementada durante el interregno neoliberal de la Argentina (1989-1999)— y la Ley Provincial de Educación n.° 13688, que entre otras cuestiones subrayan y reconocen el derecho a la educación de todas las personas, así como el carácter obligatorio de la escuela secundaria y la intención de la formación política, ciudadana y cultural de los estudiantes. Desde allí, el Estado asume por primera vez en la historia argentina la obligatoriedad de la educación secundaria, lo cual implica el desafío de lograr la escolarización, la permanencia en el aprendizaje y la finalización de estudios de todos los adolescentes, jóvenes y adultos.

Mediante la nueva Ley Provincial de Educación, se establece que la educación secundaria además de ser obligatoria extiende su duración a seis años, lo que disuelve la estructura anterior de este mismo nivel educativo que fragmentaba —institucional y espacialmente— la trayectoria de los estudiantes en un ciclo básico de tres años (Educación General Básica) y en otro superior, denominado Educación Polimodal —no obligatorio—, de igual duración.

La implementación de la nueva y actual estructura, entre otras cuestiones, implicó que hacia el interior de cada uno de estos ciclos se produjeran significativas transformaciones de la caja curricular, a partir de lo cual, por ejemplo, la materia Ciencias Sociales antes programada para los tres primeros años, acotó su dictado a solo el primer año, mientras que las materias historia y geografía pasaron a conformarse como espacios curriculares autónomos

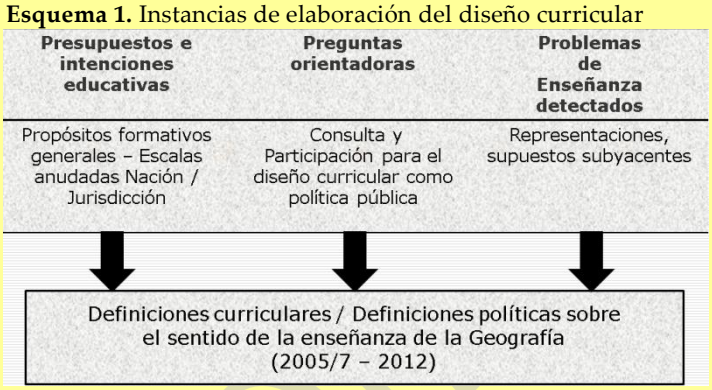
RedIEG

centros de estudiantes de escuelas secundarias, sindicatos docentes, referentes de organizaciones sociales y territoriales, entre otros.

6 La provincia de Buenos Aires corresponde a una de las jurisdicciones educativas más grandes de América Latina junto a los distritos de San Pablo, Brasil, y México D.F. Su matrícula escolar total se aproxima a los 5 millones de alumnos, además de contar con 280 mil docentes y más de 20 mil escuelas. En su territorio se expresan las mayores desigualdades sociales y territoriales del país, el mayor desarrollo de sus fuerzas productivas y alrededor del 40 % de la población total nacional, magnitud coincidente con su participación en el PBI de la República Argentina. Asimismo, ha sido una de las jurisdicciones educativas que primero implementó la Ley Federal de Educación de los años 90 y también una de las primeras en impulsar su finalización. A su vez, las desigualdades educativas y la segregación escolar, principalmente en la escuela media/secundaria, actúan potenciando el abandono escolar y los bajos rendimientos escolares en la jurisdicción.

desde el segundo hasta la finalización del Ciclo Superior[7]. En este sentido, desde el Equipo Técnico Curricular de la materia geografía (ETCG de aquí en adelante), en articulación con otras instancias de la Dirección de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, se definieron posiciones conceptuales y epistemológicas en torno a la materia Geografía como disciplina escolar que tomó entre sus principales desafíos el planteo de un enfoque y modelo de enseñanza a partir del cual pudieran derivarse, congruentemente, propósitos e intencionalidades educativas, expectativas de logro, y objetivos de aprendizaje y estrategias de enseñanza, entre otros elementos curriculares. (ver en esquema n.° 1. Instancias de elaboración del diseño curricular).

Esquema 1. Instancias de elaboración del diseño curricular



Fuente: Elaboración propia.

Definiciones curriculares y decisiones políticas: los saberes geográficos y la disciplina escolar[8].

Los diseños curriculares de la materia geografía en la jurisdicción asumen la concepción de disciplina escolar para su definición conceptual a partir de lo cual debe comprenderse la naturaleza de su enfoque de enseñanza y el criterio para la selección de sus saberes. Concebir la enseñanza de la geografía desde la perspectiva de una disciplina escolar encierra un conjunto de definiciones conceptuales, discursos y prácticas que inevitablemente deberán ser traducidas a definiciones operacionales al tratarse de un horizonte de cambio curricular que ha sido concebido como una política pública. Así, el interrogante ¿de

7 De este modo, la materia geografía forma parte de la caja curricular de todas las escuelas secundarias de la jurisdicción entre el segundo y el quinto año —salvo aquellas orientaciones de tipo de escuela que hayan definido otra disposición—, por lo que su presencia en el sexto y último año se encuentra sólo para la Orientación en Ciencias Sociales. El diseño para el año en cuestión ha sido organizado, entre otras características, considerando el modelo didáctico de la investigación escolar.

8 En este punto estamos haciendo referencia a las discusiones existentes en torno a la transposición didáctica de Chevallard (1991), y los aportes de Chervel (1991) y Goodson (1995) en torno a las disciplinas escolares.

qué modo la adopción del significado y el sentido de la noción de disciplina escolar impactan en una definición curricular para la definición política de la enseñanza de la geografía? es una de las preguntas que fueron formuladas al inicio del proceso y desde el mismo equipo curricular (ETCG), a los fines de promover la reflexión y la discusión en torno a las disciplinas escolares concebidas como algo construido, como un producto social e histórico que pone en tensión y cuestiona la idea de un saber escolar que sólo sea el resultado de la transposición didáctica como si la disciplina *per se* fuera garantía de "verdad" y de "conocimiento objetivo".

Las intencionalidades sociales, políticas y culturales que definieron los propósitos educativos del currículum de la geografía como favorables a la formación política y ciudadana, desplazaron cualquier inspiración aplicacionista de llevar mecánicamente los saberes académicos al aula. La impugnación del aplicacionismo resultó de la invalidación del presupuesto de existencia de "saberes en sí", o de conocimientos conceptualizados como el producto de "una" sola tradición disciplinar o escolar. En consecuencia, presentar certeza sobre la existencia de una sola tradición, sea cual fuere esta, es actuar en desconocimiento de los escenarios de conflicto existentes hacia el interior de cualquiera de los campos intelectuales y de poder que existen con relación con la geografía o la geografía escolar. Por su parte, la introducción de la idea-fuerza de conflicto en la elaboración del diseño curricular supuso invalidar los campos intelectuales como "comunidades purificadas" y privilegiar, como sucede en otros ámbitos sociales, el reconocimiento de grupos sociales en pugna. A partir de esto, se pueden comprender los campos de poder en cuestión como el entramado que permite vislumbrar las disciplinas y las disciplinas escolares como una "articulación hegemónica" (Laclau, 2005; Rocha, 2012) y un campo de disputa imposible de zanjar de modo definitivo. Siguiendo esta línea de pensamiento, cualquiera de los modelos y tradiciones disciplinarias deberán ser concebidas como articulaciones sociales de discursos y prácticas, demandas políticas de grupos sociales —intereses garantizados e intereses negados— que valoran o rechazan diferentes interpretaciones del mundo (Rocha, 2012); en este caso, desde la materia geografía como configuradora política de la experiencia y de los sentidos del mundo que propicia desde la escuela. Así, desde este ETCG se tuvo especialmente en cuenta la relación histórica que la materia mantuvo desde su proyecto cultural moderno europeo con la formación política y ciudadana durante el siglo XIX (Capel, 2015), qué es lo que ha sucedido con ello en nuestro país durante todo el siglo XX (Zusman, 2001), y qué es lo que se espera de la geografía escolar en el actual contexto socio-histórico de nuestro país y América Latina.

ReDIEG

De esta manera, una parte del momento de selección de los marcos interpretativos desde los que se elaboró el diseño de la materia consistió en reconocer lo disputado —el carácter conflictivo— de las múltiples referencias y articulaciones existentes en la geografía escolar. En esa línea de trabajo, nuestra asunción del carácter conflictivo del espacio social (campo intelectual en el sentido muchas veces expresado por Pierre Bourdieu) de la geografía escolar actuó como un principio orientador para la definición de la "naturaleza" conflictiva de toda "realidad geográfica" (tanto material como imaginada)[9]. Dicho de otro modo, el sentido de la enseñanza de la materia en la jurisdicción también puede comprenderse en sintonía con un punto de vista afín al de una geografía social de los conflictos, que se reconoce por la doble conflictividad existente en el plano de la geografía escolar, y en el de la materialidad e imaginación geográfica[10]. En este sentido, la geografía a la que se alude parte de la idea de concebir la espacialidad (Soja, 1989, 2000, 2010) por enseñar como la resultante de múltiples luchas sociales. Desde este punto de vista, la búsqueda de la construcción de un conocimiento crítico por parte de los estudiantes estuvo orientada por la selección de contenidos curriculares y orientaciones didácticas que pusieran en evidencia las apropiaciones desiguales e injustas de diferentes formas de plusvalía, desde las puramente económicas hasta las expropiaciones simbólicas ancladas en formas de producción y regímenes económicos. La formulación crítica, también se ha hecho patente en los diferentes modos de legitimación de asimetrías que ocultan las relaciones de poder sobre las que se

ReDIEG

9 Desde este punto de vista es atinado sostener que siempre existieron concepciones subyacentes de espacio no solo en la disciplina geografía sino en la geografía escolar. Así, el espacio ha sido concebido en diferentes momentos de la historia de la disciplina como absoluto, relativo y/o relacional; como un contenedor / inventario o un telón de fondo; como resultante de una construcción social; como fenómeno estético; como marcado por la geografía del poder y de la diferenciación social; como una experiencia, dominio perceptual o imaginado; como topografía y/o topología; como factor de desigualdad social, como fijo, muerto o en constante cambio; como variable dependiente o como variable independiente, entre otras posibilidades. En este sentido, algunas de las delimitaciones anteriores fueron —otras aún lo son— concepciones subyacentes de espacio para diferentes geografías escolares; y si bien algunas perdieron su capacidad de incidir positivamente desde una posición crítica y ciudadana, muchas de ellas pueden valorarse en sus combinaciones y en sus articulaciones sin perder por ello su capacidad hermenéutica de analizar las fuentes del poder y la explotación social. Por ejemplo, la enseñanza de cuestiones o problemáticas ligadas a la geografía social del poder y el conflicto son perfectamente compatibles con la simbolización del espacio, así como con asuntos ligados a los procesos de diferenciación social y desigualdad socioterritorial de clases sociales y demás grupos socioculturales.

10 Para conocer nuestros puntos de vista acerca de la imaginación geográfica y los imaginarios geográficos en el marco de la geografía social, les proponemos la lectura de Alvarez (1995, 1999, 2015). Para conocer sobre los vínculos que proponemos entre las finalidades y los propósitos educativos de la enseñanza de la geografía frente a la geografía social y la espacialidad, les recomendamos Alvarez y Trigo (2002).

sustentan, y/o que convierten diferencias en desigualdades y construyen desigualdades como diferencias[11].

En esa línea de reflexión, el concepto de espacio subyacente puede encontrarse en la diversidad epistemológica que proponen, entre otros, autores como como: Milton Santos, Doreen Massey y David Harvey[12], y que desde el segundo año de la materia se lo define como:

- político, objeto y sujeto de relaciones de poder;
- económico, en consideración a las relaciones de producción que lo estructuran y que él mismo contribuye a estructurar;
- ambiental, dado que es una confluencia de elementos construidos y físico-naturales; y
- cultural, en el sentido de que es significado, vivido y representado en acuerdo con valores y costumbres.

RedEG

11 Para un punto de vista amplio, hipotético y no dogmático, de aquello que podría concebirse como crítico en el actual contexto socio-histórico y geográfico nacional y latinoamericano, recomendamos la lectura del capítulo: "Los pensamientos críticos argentinos", de Grimson y Caggiano (2015).

12 Desde inicios de la década de 1970, Santos adoptó la categoría de Formación Económica y Social (FES) —de inspiración marxista y en esa época con una fuerte impronta althusseriana— para sostener su concepción/definición de espacio. De allí que identificara desde la geografía social una muy importante analogía entre aquel concepto y el suyo propio de Formación Económica Social y Espacial (Santos, 1977). En su definición de espacio, tuvo peso la idea de totalidad social y/o totalidad concreta, a la que se sumó la analogía del espacio como estructura estructurada y en continua dinámica de transformación, según el peso sobredeterminante del estado de la división social del trabajo sobre el resto de las dimensiones de lo social (por ejemplo, lo político y lo cultural). El propio Santos remozó años más tarde sus concepciones de espacio al reconocer su ontología fundante en los sistemas de objetos y los sistemas de acciones (Ver Santos, 2000, cap. 2.). Por su parte, David Harvey, más esquivo a definir de modo formal o hasta dogmático qué es el espacio, hizo descansar el peso de su teoría en lo que él ha denominado el "materialismo histórico y geográfico", base fundamental para la comprensión del carácter espacial de la dinámica del capital y las resistencias socioterritoriales y socioambientales. También cuenta en la estructura de su teoría con conceptos tales como el de "arreglo espacial" y el de "acumulación por desposesión" que han derivado en el estudio de dimensiones y problemas que son parte de los contenidos de la materia en esta jurisdicción. Las ideas de Doreen Massey nos han permitido complejizar las luchas por la distribución que son propias de los geógrafos anteriores con las suyas propias que son probablemente más favorables a los reconocimientos a los derechos socioculturales, especialmente los de género y el feminismo. En ese sentido, su concepción de espacio (Massey, 1999) es concebido como: a) el producto y el medio de interrelaciones sociales del más variado tipo (políticas, culturales y económicas, entre otras); b) una esfera de la posibilidad de existencia de la multiplicidad; y c) un proceso en devenir, de apertura genuina frente al futuro. De acuerdo a lo que hemos "arbitrariamente" recortado como aporte de cada uno de estos autores, el hilo conductor y la preocupación común en ellos, y que más nos interesa, está dada por sus pertenencias a la geografía social, y sus enunciados favorables al reconocimiento y a la valoración positiva de las diferencias socioculturales y el fin de las desigualdades sociales.

Segunda parte. La problematización de la enseñanza de la geografía y las definiciones curriculares

El planteamiento de preguntas orientadoras para la definición curricular

De acuerdo a las proposiciones y supuestos expresados, se puso en discusión desde el ETCG (Nivel Central) (Ver Esquema n.° 1), junto a diferentes sujetos del currículum (De Alba, 1998), el sentido de la enseñanza de la materia[13]. Algunas de las preguntas trataron sobre: ¿qué/cuál/cuáles geografías son las más adecuadas para la formación política y ciudadana del estudiante?, ¿la geografía escolar debe formar "pequeños" científicos, o estudiantes/sujetos políticos interesados por las cuestiones territoriales, ambientales y de la cultura?, ¿qué saberes políticos, ciudadanos y culturales está en condiciones de aportar la disciplina geografía a los estudiantes de la escuela secundaria?, ¿qué sujetos sociales se está dispuesto a incorporar como protagonistas definitorios de los problemas bajo estudio?[14]

Las preguntas, en algunos casos de importante carga retórica, fueron planteadas hacia el interior del ETCG, y a su vez, a los grupos de profesores que formaron parte desde un primer momento del dispositivo de participación y consulta[15]. De este modo, los

13 Si seguimos los aportes de Alicia de Alba (1998) sobre la teoría del currículum y los procesos de la determinación curricular, se tiene que los sujetos del currículum son los protagonistas de los procesos de lucha, negociación e imposición que se desarrollan entre diversos grupos y sectores de la sociedad, fundamentalmente aquellos que están interesados en determinar el tipo de educación que seguirá una sociedad y desde un currículum en particular. En este sentido, la autora precitada reconoce que, más allá o no de su presencia efectiva en el sistema educativo (por ejemplo, las cámaras empresarias, las editoriales, los medios de comunicación), están presentes en algún momento de la "negociación". Así, en su opinión es posible reconocer: a) los sujetos de la determinación curricular, como es el caso de los empresarios, la iglesia, los partidos políticos, los gremios docentes y los colegios de profesionales; b) los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum, encargados de elaborar los diseños curriculares, los consejos universitarios y las academias; c) los sujetos del desarrollo curricular, como aquellos que transforman retraducen en la práctica cotidiana un currículum, imprimiéndole diversos significados y sentidos en las instituciones, como es el caso de los estudiantes y los profesores.

14 Ha sostenido Connell (1997) que, si bien la neutralidad curricular no es posible, debe existir la obligación de plantearse la necesidad de la justicia curricular, considerando la atención de los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común o principio de ciudadanía, y la producción histórica de la igualdad. En este sentido, uno de los desafíos dentro del proceso ha sido el hecho de incorporar definiciones curriculares que pongan en el centro de la formación del estudiante el reconocimiento de las diferencias socioculturales como un valor positivo y de respeto al otro, y a las desigualdades sociales como un rasgo estructural de la sociedad contemporánea y una situación que merece ser revertida mediante la participación social y la acción redistributiva del Estado.

15 Desde los inicios del proceso de elaboración curricular, la Dirección de Gestión Curricular y la Dirección de Capacitación de la jurisdicción conformaron un dispositivo de participación y consulta que involucró a una importante diversidad de los sujetos del currículum (De Alba, 1998); entre otros y desde un primer momento a profesores de geografía y otras materias según haya correspondido. La interpelación a los mencionados sujetos del

interrogantes en cuestión persiguieron los objetivos de comunicar y poner en discusión desde el Estado hacia la sociedad civil las intenciones pedagógicas, políticas y culturales definidas para la enseñanza de la geografía, a la vez que dinamizar la deliberación de los profesores de la materia en las escuelas junto a sus colegas, estudiantes y equipos de orientación de enseñanza (EOE.), todo ello, a los fines de incorporar al proceso de elaboración del currículum las preguntas y propuestas que desde allí se formularan.

Siguiendo esta línea, la participación y consulta de los profesores de geografía durante el proceso de elaboración curricular ha sido concebida desde esta gestión educativa como una instancia de encuentro de los modos de comunicación entre los actores de la gestión y los profesores, que debe darse en el complejo marco de una negociación y renegociación de significados que son necesarios para la construcción progresiva de parcelas progresivamente cada vez más amplias de consensos en torno a los sentidos de la enseñanza de la materia.

Los "problemas didácticos" y la geografía social contemporánea como referente disciplinar de las intencionalidades educativas

Si bien la Reforma Educativa de los años noventa ha sido ampliamente identificada por variadas razones y pruebas suficientes con las políticas educativas de signo neoliberal, debe reconocerse que en el caso de la enseñanza de la geografía, de manera paradójica, logró introducir desde los lineamientos curriculares nacionales significativas variaciones —de enfoque, contenidos y propuesta de estrategias de enseñanza— tendientes a favorecer un pasaje de sentido próximo al del referente disciplinar de la geografía social; es esta una perspectiva que en el ámbito curricular de la anterior reforma y en el caso de la provincia de Buenos Aires, diluyó su sentido complejo y crítico, debido a la ausencia de claridad epistemológica en sus definiciones, la disolución de los aportes de la geografía en aras del "área de las ciencias sociales", así como por la inexistencia de una construcción de sentido

currículum tuvo por finalidad lograr instancias de articulación y negociación de "demandas políticas" entre lo que en el sistema educativo de la jurisdicción se denomina el "territorio" (la escala meso de las escuelas-comunidades locales y la micro del aula) y los equipos técnicos curriculares; entre la geografía imaginada para la enseñanza por parte de los profesores y los lineamientos curriculares estatales. El dispositivo contempló la selección de una muestra de 75 profesores de cada materia, 3 por cada una de las jurisdicciones (provenientes de escuelas públicas y privadas de los centros y periferias de ciudades de diferentes localidades). De este modo, se generaron condiciones para que el profesor no fuera el depositario de las definiciones de los equipos centrales, el último eslabón de la cadena, sino un participante activo durante el proceso de los significados curriculares.

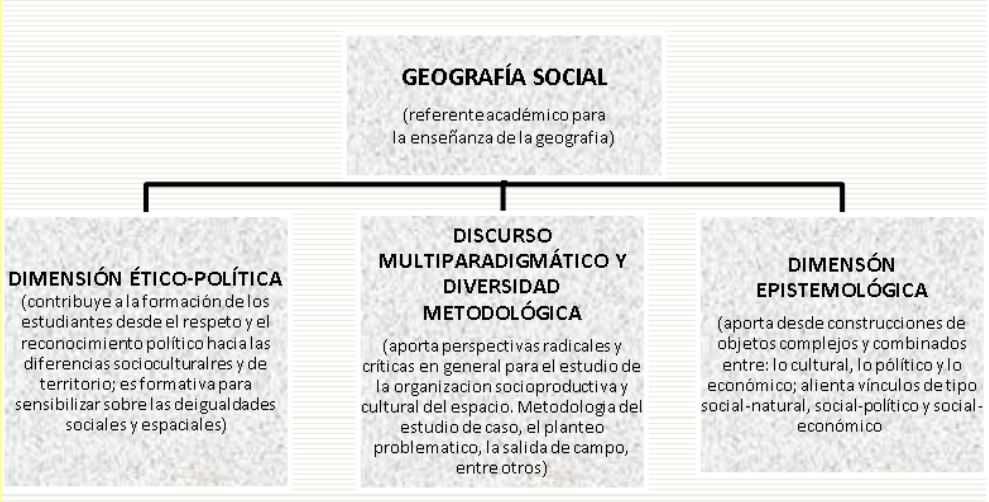
didáctico de sus planteos pedagógico curriculares[16]. Desde la jurisdicción, y a modo de respuesta a las preguntas presentadas en el punto anterior, se definió a la geografía social desde la recuperación de sus discursos y prácticas emergentes que crecieron desde los años 1970 hasta el presente, de la mano de las geografías críticas y contestatarias de origen francés, anglosajón y latinoamericano. De modo amplio, y en conexión con las intencionalidades educativas ya enunciadas, la geografía social a la que se alude aquí se define actualmente no solo por sus preocupaciones acerca de las configuraciones espaciales, sino por las relaciones sociales que estructuran las sociedades y las relaciones que éstas mantienen con sus espacios: lo cual involucra cómo los individuos, los grupos y las clases sociales producen y construyen sociedad, y con relación al espacio, cómo y para qué lo utilizan, lo perciben y lo representan (Herín, 2006; Smith, 2010; Séchet y Veschambre, 2006). Desde el punto de vista esbozado hasta el momento, debe comprenderse que el referente académico geografía social adoptado para el diseño curricular de la materia no es un dogma conformado alrededor de "verdades reveladas" sino un campo de conocimientos y de epistemologías en continua recreación, así como de problemas de estudio renovados en función de sus diferentes marcos interpretativos y de la legitimidad de sus "descubrimientos". En este sentido, la pluralidad de voces de la geografía social y su recontextualización escolar puede resultar *prima facie* un caleidoscopio posmoderno si la definición del sentido de la enseñanza de la materia se desvía de la formación política y ciudadana de los estudiantes. A resultas de ello, es que las decisiones curriculares privilegiaron el conflicto sociocultural y distributivo como factores organizadores del estudio de la espacialidad material e imaginada de la geografía escolar en la escuela secundaria de la jurisdicción. Es por ello que en todo momento debe tenerse en cuenta que una geografía social no es otra cosa que una geografía del sujeto y de los sujetos sociales, definición imposible de dejar de lado frente al estudio de ambientes, lugares y territorios.

Así, creemos que uno de los interrogantes derivados de lo anterior puede resumirse en: ¿es posible que los estudiantes puedan ser respetuosos de las diferencias socioculturales y sensibles a las desigualdades sociales y territoriales desde el estudio de la espacialidad de la vida social que propone la geografía?

16 Durante la vigencia de la Reforma y en las jurisdicciones en que se implementó con fuerza —como el caso de esta jurisdicción—, la geografía ocupaba dos años en la escuela secundaria —solo en el Nivel Polimodal— y sus contenidos fueron definidos a partir de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) —elaborados por el Ministerio nacional—. Correspondió a las editoriales de textos de enseñanza diseñar con mayor precisión y amplitud, de acuerdo a sus lineamientos político-ideológicos, lo que el Estado nacional había abandonado parcialmente como una de sus funciones legítimas en el plano educativo.

En acuerdo a lo expresado, pensamos que promover la geografía escolar de la provincia de Buenos Aires desde los puntos de vista y los conocimientos de la geografía social actual es una toma de posición epistémica y epistemológica, imposible de desligar de su inscripción ética y política (ver esquema n.° 2). Definida de este modo, la geografía social puede ser concebida como el posicionamiento ético político y el marco más global desde el que debe comprenderse el currículum jurisdiccional.

Esquema 2. El campo de definición de la geografía social y la geografía escolar de la provincia de Buenos Aires



Esquema de vínculos existentes entre la geografía social y las cuestiones ético-políticas, epistemológicas, paradigmáticas y metodológicas que justifican la relación aquí propuesta frente a la geografia escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de Smith *et al*., 2010 y Alvarez, 2012.

La exposición de orden hipotético-deductiva, y de lo general a lo particular, que se sigue en este texto debe llevar a comprender las relaciones lógicas (descendentes y ascendentes) que existen entre los propósitos educativos más generales, las determinaciones sociales a las que referimos al inicio, la enseñanza de la geografía en la jurisdicción y el referente de la geografía social en el aula de Geografía. En ese sentido, nos interesa consignar la geografía social en su alusión a unas intencionalidades educativas que permitan revertir desde la enseñanza algunos problemas didácticos —inocultablemente políticos y ciudadanos— existentes[17]. A continuación se presenta una agenda, de ningún modo definitiva, de "problemas didácticos" que fueron detectados en las aulas de Geografía de la jurisdicción al momento de delinear los primeros pasos del actual currículum, aunque a sabiendas del

17 Por "problemas didácticos" se entiende aquí a aquellos problemas, obstáculos u errores "inducidos desde la enseñanza" (Pruzzo, Nosei, 2008). No obstante, cabe consignar, que el carácter contingente e histórico del conocimiento científico, y de las ciencias sociales y humanas en particular, y su "natural" vinculación con el poder y lo político, hace pensar mucho más firmemente en que se está ante "obstáculos epistemológicos" en el sentido propuesto por Bachelard (1987) y condicionantes ideológicos, antes que a meros "errores".

perfil de egresado y de los propósitos formativos planteados por diferentes niveles jurisdiccionales del Estado, a saber:

- La preeminencia de contenidos escolares de carácter físico-natural por sobre los de carácter social, o bien, el desarrollo de los primeros de modo aislado y fragmentado al inicio del año escolar, en tanto se relegan los económicos, políticos y culturales para la segunda parte del año.
- Las concepciones de sociedad —aún la idea de sociedad— como un "todo" indiferenciado, —ajerárquico— sin tomar en cuenta necesidades, intereses y proyectos de sociedad que pueden ser socialmente contradictorios.
- La débil identificación del rol del Estado, tanto en su función de articulador social como territorial, o aún, la ausencia del reconocimiento de diferentes tipos de Estado (neoliberal, de bienestar, entre otros).
- El análisis de espacios geográficos a una única escala, muchas veces excluyente de otras, sin considerar las relaciones entre los espacios próximos y los más lejanos, o bien, reduciendo la noción de espacio a mero "continente" de fenómenos sujetos a inventarios o listados.
- La utilización de los mapas a efectos de la sola localización o bien como representación objetiva del espacio, sin comprenderlos además, como una producción de sentido o un recurso de la cultura visual que es de potente atractivo en los jóvenes.
- La escasa presencia de oportunidades de lectura y escritura que se reconozcan como particulares de la enseñanza y de la identidad de la materia.
- La desvinculación, entre sí, de las dimensiones políticas, económicas, culturales, así como de los aspectos ambientales y geopolíticos —en un sentido extenso— que están presentes en la naturaleza de las problemáticas territoriales y/o ambientales actuales.
- La utilización de escasos tipos de fuentes informativas y la falta de diferentes puntos de vista provenientes de disímiles sujetos sociales que participan de la producción de las problemáticas bajo estudio.
- La ausencia de reconocimiento de la significatividad de la sociedad civil en toda sociedad moderna (por ejemplo, a través de los movimientos sociales de base territorial), tanto como factor de opinión como en su capacidad de intervención en la producción de espacio.

ReDEG

- Las visiones estereotipadas acerca de aquellos que son socioculturalmente diferentes (cuestiones de género, etnia, migrantes) o desiguales en términos socio-económicos (diferentes tipos de pobrezas).

La agenda precedente alude a problemas que pueden pensarse como inducidos desde la enseñanza, pero que adquieren relevancia y sentido, a la vez que posibilidades de transformación en el contexto del referente de la geografía social. Desde allí se alude a los interrogantes y las intenciones pedagógicas que pueden plantearse con auxilio de algunos principios y marcos de las corrientes radicales, fenomenológicas, existencialistas y posmodernas, cada una de las cuales está en condiciones de favorecer la producción de interrogantes valiosos en el aula de Geografía; de carácter estructural en cuanto a la organización social, política y económica de las sociedades y los territorios; y de carácter fenomenológico y existencial, en cuanto a los sentidos del espacio, las identidades socio-territoriales, y el arraigo/desarraigo que, entre muchos otros temas, pueden estudiarse.

Mientras tanto, de acuerdo a las diferencias existentes hacia el interior de las geografías posmodernas y el posmodernismo crítico[18], es posible encontrar allí ámbitos de legitimación

18 Identificamos la geografía radical con un colectivo académico y político que se formó con el propósito de trabajar para la reestructuración radical de las sociedades contemporáneas de acuerdo con los principios de justicia social. Un grupo de ellos conocidos como la Unión de Geógrafos Socialistas (UGS) sostuvo hacia 1973 que "como geógrafos y como personas contribuiremos a este proceso en dos maneras complementarias: 1) Organizando y trabajando hacia un cambio radical en nuestras comunidades, y 2) Desarrollando la teoría geográfica para contribuir a la lucha revolucionaria" (Fuente: U.S.G. Newsletter, 1973, Vol. 3, n.° 1). La USG es una unión sindical libre de estudiantes, geógrafos y no geógrafos, dedicados a la transformación de la sociedad. La organización se comprometió en su práctica pedagógica y en la investigación para renovar las teorías y los métodos de la geografía a la búsqueda de marcos interpretativos externos e internos a la disciplina. Por su parte, en el marco de la vertiente radical, Harvey fue el primer geógrafo que popularizó desde su obra *Urbanismo y desigualdad social* (1973) las luchas sociales y urbanas (luchas civiles de los afroamericanos por sus derechos políticos y de los pobres urbanos por la vivienda en Baltimore de los Estados Unidos) que renovaron la geografía urbana hacia comienzos de la década de 1970. El ala "izquierdista" de la geografía, localizada en algunos espacios académicos de los países centrales mencionados, estuvo desde sus inicios fuertemente marcada por los discursos antibélicos, antiimperialistas y anticapitalistas, que englobaron con amplitud diferentes corrientes de pensamiento marxistas y anarquistas (Peake y Sheppard, 2014). Asimismo, identificamos el posmodernismo crítico con los aportes que desde la teoría curricular se proponen descubrir y poner de manifiesto los procesos por los cuales las relaciones de poder y del control son conformadoras de lo que somos cada uno de nosotros en el vínculo con las sociedades contemporáneas. En ese sentido, son lineamientos que difieren de aquellos que sostienen los posmodernismos lúdicos, celebratorios de los atributos conservadores y neoliberales de la individualización y la modernización reflexiva, que resultan fundamentales para la comprensión del currículum en su relación con el saber, la identidad y el poder. En el plano de la geografía posmoderna de vertiente crítica, la búsqueda está orientada a las dimensiones emancipatorias que pudieran rescatarse en la misma modernidad reflexiva. Es desde último punto de vista que los movimientos sociales, el territorio y el estudio de las territorialidades han emergido con fuerza al plantear su impugnación al orden global neoliberal y al proyecto cultural también global (occidental, machista y blanco) que lo acompaña. Allí se destacan las nuevas geografías culturales que buscan evidenciar la interacción de la cultura con los dominios

RedHC

de la palabra del profesor y de animación de los intereses ciudadanos de los estudiantes al incorporar el análisis cultural de la cartografía, los estudios sobre las culturas juveniles y sus espacios, los imaginarios geográficos, y sobre todo, aquello que puede contribuir al reconocimiento y valoración de la diferencia socio-cultural. Los marcos que hemos mencionado como referentes de la geografía social, al ser resignificados por los propósitos educativos, aportan a la función educativa desde la "cultura letrada", pero no para quedarse solo con ella, sino que de acuerdo al reconocimiento de los contextos socioculturales y los saberes políticos que son propios de los estudiantes y de cualquier ciudadano.

El imperativo de la adopción de la geografía social como referente no debe comprenderse como la transmisión lineal de la lógica de la disciplina al aula, sino como la posibilidad de brindar referentes legítimos para dicho espacio, tanto como de legitimidad de la palabra del profesor en la acción pedagógica. En definitiva, se propone un tipo de acción que favorezca la puesta en relación significativa de la cultura del cotidiano escolar con conocimientos y experiencias de las que muchos estudiantes no tendrán probablemente otra oportunidad, por la desigualdad de sus orígenes, de hacerlo más allá de la escuela secundaria.

Los modos de problematizar el espacio/territorio desde el aula

La intención de "problematizar", parafraseando a Foucault (1990), siempre tiene como finalidad conseguir que todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como aproblemático, se torne precisamente problemático, y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado (…) Problematizar es conseguir que lo no problemático se torne problemático, (…), y sobre todo, lograr entender el cómo y el porqué de algo que ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable (…). Problematizar la enseñanza de la materia desde la geografía social es hacer visible lo invisible desde un punto de vista teórico y conceptual en particular que es el que adelantamos en algunos puntos anteriores al sostener el carácter estructurante del conflicto y la conflictualidad social en estos diseños de geografía. Es una geografía que está en condiciones de aportar una serie de puntos de vista que resultan fundamentales para la problematización del territorio narrado desde el aula de geografía. Las negociaciones y re-negociaciones sobre los significados que se plantean desde

económico y político; se denuncia la articulación crítica entre espacio y cultura; y proponen espacios de resistencia favorables a la redefinición de la ciudadanía (Albet Mas, 2004: 144-145). En ese sentido, la revalorización del arte y las humanidades como fuente de conocimiento en el contexto del fortalecimiento de la sensibilidad geográfica posmoderna ha penetrado en la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía en particular; particularmente, de la mano de la cultura visual.

ReDIEG

allí para la explicación consisten en promover diversas situaciones de enseñanza que fomenten el contraste de ideas y la discusión política y cultural entre los profesores y los estudiantes; ello, a los fines de que estos últimos puedan alcanzar, de modo consensuado, conocimientos escolares legítimos y socialmente válidos.

A modo de respuesta a la agenda de los "problemas didácticos" antes planteados, deben rescatarse algunas orientaciones generales que permitieron dar respuesta y/o establecer parámetros dentro de los cuales las negociaciones y las renegociaciones sobre los significados y los sentidos de la enseñanza de la disciplina pudieron tomar forma crítica durante el proceso de diseño de la materia, y se debe proponer globalmente un enfoque geográfico para la enseñanza de la geografía escolar. Sin ánimo de agotar las orientaciones posibles, se ha propuesto la acción didáctica teniendo en cuenta:

- La multicausalidad y la multidimensionalidad, derivadas de la necesidad de reconocer los diferentes factores intervinientes en un problema geográfico así como los diferentes niveles de análisis implicados (económico, político, cultural, ambiental y/o geopolítico).
- La multiperspectividad paradigmática, que considere los diferentes marcos interpretativos y paradigmas sociales y/o geográficos existentes.
- Las diferencias socioculturales y las desigualdades sociales como rasgos constitutivos y conflictivos de las sociedades contemporáneas, que en el primer caso merecen su respeto y en el segundo su concienciación crítica.
- La multiescalaridad espacial y temporal, al considerar las relaciones entre los espacios (local, nacional, regional y mundial) y el alcance temporal (pasado, presente y futuro) que participan de la producción de un fenómeno.
- La ubicuidad y la multipolaridad del poder, teniendo en cuenta el modo en que este se manifiesta y construye desde el Estado (niveles estatales de decisión local, regional, nacional u otros) y desde la sociedad civil (empresas y organizaciones sociales nucleadas en torno a movimientos sociales rurales y urbanos).
- El carácter ambiental de cualquier modelo social de acumulación y el carácter social de las problemáticas ambientales.
- La diferenciación política e histórica entre diferentes tipos de Estado (neoliberal, de bienestar, otros) y su influencia/intervención en la producción de espacio (infraestructuras urbanas y rurales, condiciones generales para la producción y la reproducción social).

ReDIEC

Los ejes de problemáticas que atraviesan la enseñanza de la Geografía

La problematización planteada desde la geografía social junto a los "problemas didácticos" antes mencionados, crearon las condiciones para la búsqueda y la selección de aquellas problemáticas, a modo de conjuntos de problemas, que los profesores deberían enseñar y todos los estudiantes aprender en las aulas de Geografía de la jurisdicción. En este sentido, debe consignarse que estas condensan el nivel más general y abstracto de la propuesta, a la vez que el nivel más global de los acuerdos resultantes de las negociaciones de significados en la jurisdicción en torno al sentido de la enseñanza de la materia. En definitiva, una selección definida conforme a criterios de carácter territorial (urbanos y rurales), junto con otros ejes conformados de acuerdo a diferentes niveles de análisis (económicos, político, culturales, ambientales y geopolíticos), así como a diferentes escalas geográficas (local, regional, nacional y/o global). De algún modo, son la expresión y definición de los consensos alcanzados durante el proceso de diseño, son los saberes más representativos de la Geografía escolar que deben ser enseñados en la jurisdicción:

- Problemáticas urbanas y rurales.
- Problemáticas económicas y políticas de la globalización neoliberal.
- Problemáticas culturales.
- Problemáticas ambientales.
- Problemáticas geopolíticas mundiales y regionales.
- Problemáticas socio-demográficas

ReDIEG

En definitiva, son decisiones curriculares que dan respuesta a ¿cuáles son las problemáticas —a modo de conjunto de problemas— que todos los estudiantes deberían estudiar desde la enseñanza de la Geografía?, ¿en qué contribuye esta selección a su formación ético-política y cultural en general?

Consideraciones curriculares para la enseñanza de la geografía

Uno de los elementos innovadores del currículum de la provincia ha consistido en hacer mención detallada de las expectativas de logro, de los objetivos de aprendizaje, que deberán cumplir los estudiantes para aprobar la materia. Dicho de otro modo, se trata de un conjunto de objetivos que deberán aproximarlos a construir concepciones de espacio, y con ello de sociedad, favorables al desarrollo de conocimientos críticos y reflexivos sobre la

geografía y las sociedades. A modo de ejemplo, presentamos solo algunas de las expectativas mencionadas en los diseños y que transcribimos considerando la importancia que tienen con relación a la enseñanza de la geografía.

-La Naturaleza y los sistemas productivos

Explicar por medio de ejemplos diversos la conformación y los rasgos fundamentales de distintos ambientes del territorio nacional, teniendo en cuenta la diversidad de las condiciones físico-naturales para la producción y su apropiación por parte de distintos sujetos sociales. También incorporar los sentidos que se ponen en juego cuando lo que comúnmente se denomina recurso pasa a denominarse como "bien común" o "bien natural".

-El Estado

Justificar la selección de algunos casos representativos de intervención estatal en el territorio nacional a partir de los cuales se hayan logrado producir cambios en la organización del mismo, y con especificidad en la circulación, favoreciendo así la integración y cohesión del territorio nacional. El alumno podrá ejemplificar de qué modo el desarrollo del ferrocarril durante el período agroexportador y el fomento al desarrollo de la red vial, durante la sustitución de importaciones, constituyeron modos de intervención territorial que significaron importantes cambios en la integración de las distintas economías regionales. Para el período neoliberal y en relación con el rol del Estado, el alumno deberá ejemplificar y explicar las consecuencias de las políticas en cuestión

-El Estado, la empresa y el empleo

Analizar el rol del Estado y la empresa durante las últimas décadas en relación con el deterioro de las condiciones de trabajo y su responsabilidad diferenciada o no en la precarización social. El alumno deberá estar en condiciones de analizar y juzgar las faltas y defectos de las políticas del Estado, así como conocer posiciones favorables a su accionar por medio de casos concretos durante los años noventa, por ejemplo, desinversión y contracción del gasto público a escala nacional y local y en relación con la empresa, por ejemplo, flexibilización laboral. .

ReDEG

-Los bienes comunes de la tierra

Reconocer distintas ideas sobre la propiedad y gestión de los bienes comunes de la Tierra para aproximarse al conocimiento de los imaginarios que poseen diferentes comunidades. Por ejemplo, conocer el valor cultural y simbólico que algunos pueblos originarios de la Argentina —mapuches, tobas, wichis— le asignan comunitariamente a sus territorios, y por otra parte, la propensión de las ideas neoliberales a la mercantilización y privatización de todos los recursos. Cabe la oportunidad para que los estudiantes se aproximen al conocimiento de relaciones de producción que no son capitalistas, sino cooperativistas, comunitarias, u otras.

-El desarrollo y los problemas ambientales

Explicar las relaciones existentes entre diferentes tipos de desarrollo, las responsabilidades privadas empresarias y los controles del Estado, frente a numerosos problemas ambientales geográficamente característicos de diversos espacios y territorios nacionales y subnacionales. El alumno en su análisis debe interconectar y relacionar multicausalmente problemas ambientales generados por la explotación forestal, la minería a cielo abierto o el boom sojero, entre otros, como el producto de sostener la racionalidad económica a ultranza.

ReDIG

-Los movimientos sociales y los movimientos sociales de base territorial

Definir cuáles son las razones que han impulsado en América Latina y el resto del mundo numerosas resistencias agrupadas en múltiples movimientos sociales en general y de base territorial en particular. En ese sentido, los estudiantes deberán conocer las causas de su surgimiento (discursos y repertorio de acciones). Ello tiene por finalidad destacar la perspectiva y los puntos de vista de grupos y organizaciones de la sociedad civil que actúan desde la resistencia confrontando proyectos sociales y territoriales alternativos a la conformación de las nuevas relaciones de poder impulsadas por la globalización neoliberal. Algunos de estos grupos y organizaciones se encuentran nucleados en foros de debate y acción mundiales y de articulación de experiencias socio-territoriales alternativas como el que por ejemplo se conoce como Foro Social Mundial/Otro Mundo es Posible.

-Las técnicas propias de la geografía y las ciencias sociales

Utilizar fuentes y técnicas de uso frecuente en la construcción del conocimiento geográfico, tales como leer e interpretar mapas temáticos, topográficos, de flujos (sus proyecciones, escalas, símbolos y signos) así como estrategias de análisis cuantitativo y cualitativo (censos, climogramas, estadísticas, distintos tipos de gráficos, encuestas, entrevistas e indicadores sociodemográficos básicos) acorde al problema, caso o tema que se analice. Se considera fundamental que el alumno reconozca en dichas situaciones la pertinencia y validez de la selección de las herramientas conceptuales y técnicas a utilizar para obtener información de ellas.

Las definiciones sobre los espacios, los territorios y los ambientes por enseñar. La imaginación geográfica en movimiento

La posibilidad de diseñar la materia Geografía desde los primeros años de la escuela secundaria con criterios previamente definidos hacia el resto de los años superiores creó las condiciones para que la "distribución" de los contenidos curriculares se organizaran y secuenciaran de acuerdo a expectativas de logro y/o objetivos de aprendizaje particulares para cada año escolar; también con relación a lo que se espera que los estudiantes aprendan sobre determinados ambientes y territorios, y en diferentes momentos de su formación como estudiantes. Así, cualquier recorte espacial que se proponga para su enseñanza (el "funcionamiento" general del planeta tierra, América, América Latina —ambas o una de ellas—, América del Norte, Europa o África entre otros territorios) debe ser concebida como una acción con sentido. En esa línea de pensamiento, cabe consignar que la definición de estos espacios bajo la denominación de continentes, subcontinentes o regiones y de su enseñanza de modo aislado —o no— uno de otros, solo puede comprenderse en el marco de luchas geográficas de intereses contrapuestos que apuestan a la posesión del monopolio legítimo del nombrar y definir en consecuencia qué espacios estudiar, qué de ellos, y si debe tenerse en cuenta o no la necesidad conceptual de establecer juegos interescalares entre ellos. Es por esto que la enseñanza de determinados lugares, ambientes y territorios a una única escala ha sido siempre asociada al ejercicio del inventario descriptivo de matriz regional. A modo de resumen e introducción al punto siguiente, podemos decir que la selección de los espacios por enseñar y qué enseñar de ellos son decisiones curriculares de tipo político-culturales que no pueden ser concebidas como "evidentes" ni muchos menos naturalizados. En este sentido, si bien la cuestión no será desarrollada en este trabajo, no

ReDIG

puede desconocerse el carácter geopolítico que siempre tiene un diseño curricular al promover imaginarios geográficos de aquel carácter.

Empezar por la geografía de América Latina y la Argentina (tercer y cuarto año)

Si se acuerda en que los diseños de la materia promueven como objetivo más general para toda la escuela secundaria una idea y concepción de espacio —en simultáneo con la de sociedad— que resulta de comprenderlo como el medio y el producto de luchas, disputas y batallas por la redistribución económica y por las intermediaciones culturales, nos parece adecuado preguntarnos además por cuáles espacios se deben enseñar en primer lugar. En este sentido, la decisión de comenzar por la enseñanza del espacio latinoamericano debe comprenderse en el marco de un propósito de carácter geopolítico que persigue la integración regional en el marco de las similitudes/diferencias, así como desde el re-conocimiento de las continuidades y rupturas que presentaron históricamente las espacialidades de la región. En ese sentido, debe observarse que la geografía del año en cuestión fue programada para que los estudiantes accedieran desde el inicio del año a conocimientos geográficos desde la cultura visual que, por ejemplo, provee la cartografía histórica y también las fuentes escritas de la época. Este punto de partida innovador toma como base el estudio de los imaginarios geográficos —tal como fueran definidos por David Harvey y Derek Gregory— por lo cual los estudiantes, con la orientación de los profesores, pueden acercarse a conocer qué ideas e imágenes circulaban por entonces en Europa sobre el "Nuevo Mundo" y qué se pensaba acerca de sus sociedades y naturalezas; lo cual muchas veces quedó plasmado en la cartografía de la época (ver imagen n.° 1).

REDEG

Imagen 1. El estudio de la naturaleza y las sociedades "otras" desde la cartografía histórica. Segundo año del aula de geografía

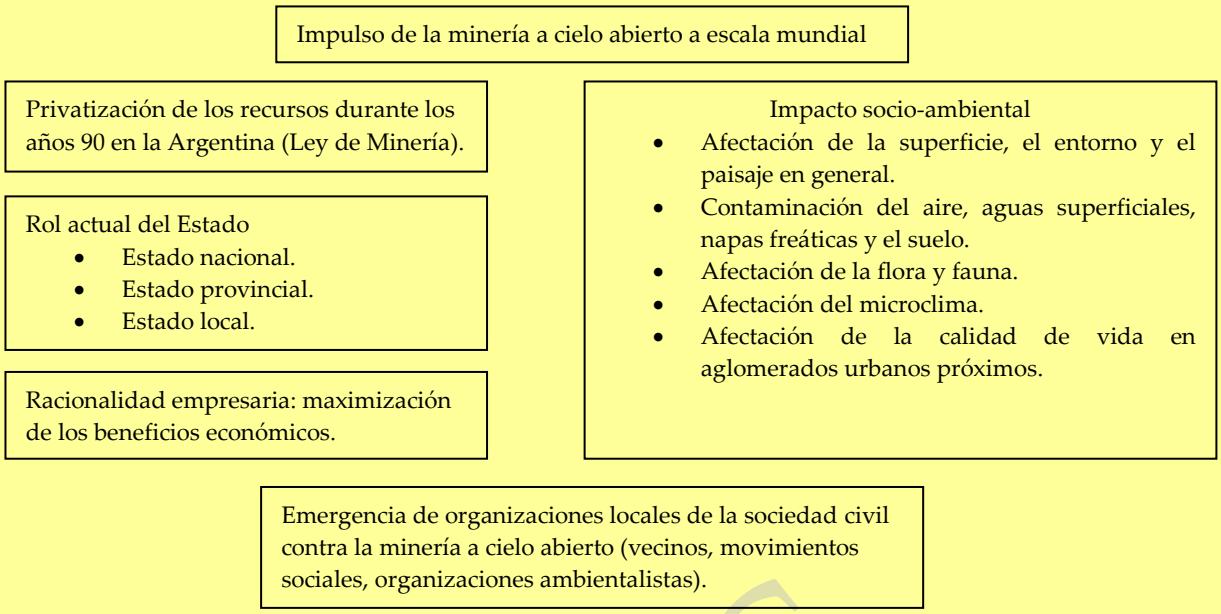
Fuente: Elaboración propia a partir de Diego Gutiérrez (1562), según sugerencia diseño de geografía de la DGCyE (Prediseño, 2005 y Diseño definitivo, 2007).

El resto del año fue organizado desde dos ejes temáticos temporo-espaciales que, "grosso modo", correspondieron, por una parte, al período de la conquista y la colonización, y por otra a la globalización neoliberal. Este recorte didáctico se propuso generar desde la enseñanza una idea de espacio poco uniforme que se ha realizado en acuerdo al desarrollo desigual y combinado de espacialidades de diferentes momentos históricos y de disimiles procesos de explotación de los recursos. Por su parte, desde el segundo año y para los siguientes, en el ciclo básico común y el ciclo superior, se introdujeron sujetos/actores sociales mayormente silenciados desde la enseñanza de la geografía en la jurisdicción: es el caso de los pueblos originarios, los migrantes, las mujeres, los desempleados, la clase obrera, los movimientos sociales de base territorial y muchos otros grupos sociales que son a veces concebidos como sectores populares y/o sectores subalternos; los mismos que señala como fundamentales Connor cuando se interroga por la justicia e injusticia curricular. La incorporación de estos grupos es fundamental para el conocimiento de problemáticas territoriales y ambientales, y de un disímil repertorio cultural de acciones de visibilidad política. (ver esquema n.° 3 y 4).

Para el tercer año se diseñó la organización de la materia desde la enseñanza de la geografía argentina considerando: a) la organización del territorio nacional desde el siglo XIX, b) la conformación de los ambientes del territorio nacional y de las asimetrías territoriales, c) la espacialidad promovida desde la hegemonía neoliberal y d) los problemas ambientales y explotación de los recursos desde la perspectiva de los bienes comunes de la tierra. Asimismo, se planificaron temas ligados a la dinámica del Estado nacional en diferentes periodos y su relevancia como actor territorial; por ejemplo, en lo que correspondió al impulso de las economías regionales, el crecimiento del Área Metropolitana de Buenos Aires, las migraciones nacionales e internacionales, la colonización de tierras y los desplazamientos forzados de los pueblos originarios, los actuales debates sobre la soberanía alimentaria, entre otros contenidos.

ReDIEG

Esquema n.° 3. La minería a cielo abierto. Tercer año del aula de geografía



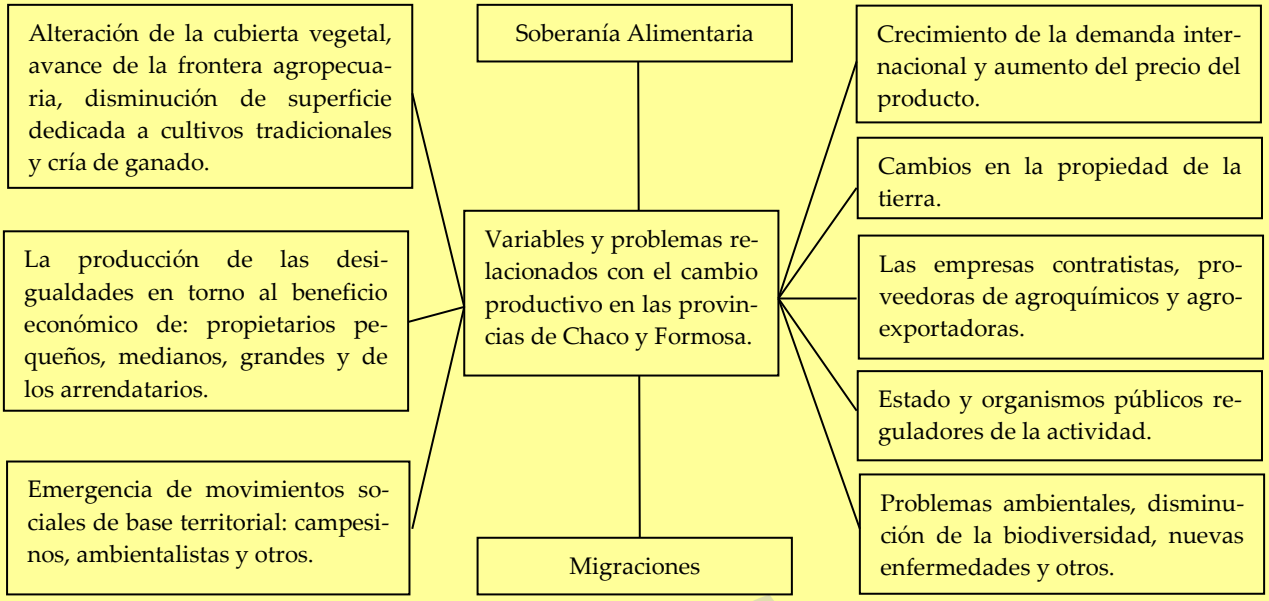
Fuente: Diseños curriculares de geografía de la DGCyE.
(Prediseño curricular, 2006 y Diseño curricular definitivo, 2008).

Para el cuarto y el quinto año de Geografía, se ha planificado la enseñanza de la materia considerando la globalización neoliberal —no solo la globalización a secas— como un concepto y un fenómeno con amplias posibilidades de definición y construcción de sentido acerca del estado actual del mundo"[19]. En definitiva, los contenidos geográficos seleccionados —geografía mundial para el cuarto año y geografía argentina para el quinto año— se proponen dar respuesta a preguntas sobre las causas y consecuencias de la actual radicalización de la liberalización económica, entendida como condición necesaria para restituir al mercado las funciones reguladoras que en cierta medida durante períodos anteriores le habían sido limitadas por el Estado. A su vez, para los mismos años, la selección de los contenidos y las expectativas de logro adoptadas crean condiciones para plantear preguntas y trazar posibles itinerarios de enseñanza y de aprendizaje donde la actual relación entre Estado, mercado y organizaciones sociales pueda ser analizada, fuera de cualquier dogma, aunque teniendo siempre en cuenta la centralidad de las relaciones de poder existentes a la hora de estudiar el Espacio.

ReDEC

19 El Diseño Curricular del Cuarto Año puede descargarse desde: http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/geografia_4.pdf.Mientras que el del Quinto Año, desde: http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias_comunes/geograf%C3%ADa.pdf.

Esquema n.° 4. La soberanía alimentaria y el cambio productivo. Quinto año del aula de geografía



Fuente: Diseños curriculares de geografía de la DGCyE.
(Prediseño curricular y Diseño curricular definitivo, 2008).

ReDIEG

El sexto año de Geografía para la Orientación en Ciencias Sociales[20]

El diseño curricular del sexto año ha sido programado en función de plantear un modo de organización de los contenidos y de su enseñanza que adopte metodológicamente el estudio de problemas geográficos, y, respectivamente la investigación escolar, tomando como base cuestiones que se suponen de interés para los estudiantes, bajo la denominación de Problemáticas Geográficas Contemporáneas, en el contexto de la globalización neoliberal. Los problemas que serán abordados dentro de la geografía de este año corresponden a fenómenos, cuestiones, hechos y/o situaciones que algunos campos de la geografía (urbana y rural, del turismo, entre muchos otros) se plantean actualmente como curiosidad, pero que a la vez pueden ser de interés y significatividad para los alumnos.

Cabe consignar que un problema de investigación es el producto de desconocimiento y preguntas que se plantean para "saber más", y que este admite diferentes planteamientos, teorías, conceptos y metodología según el punto de vista teórico y paradigmático desde el cual se lo defina y lo analice, así como según la tradición/tradiciones de la disciplina involucrada. Por su parte, a diferencia de la programación curricular de los años anteriores, la selección de los espacios por estudiar, el recorte espacial, es definida en el contexto del

20 El Diseño correspondiente al Sexto Año de la materia Geografía para la Orientación en Ciencias Sociales puede descargarse desde: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sexto/orientadas/sociales/geografia.pdf.

aula en función de las propuestas del profesor y los acuerdos alcanzados con los alumnos en el diálogo y en la búsqueda de los consensos necesarios.

Asimismo, el planteamiento investigativo propuesto para el sexto año descansa en el carácter escolar de su definición. Es decir, no obstante, el peso que se ha puesto en las expresiones "investigación", "teorías", "metodología" para la definición del sentido didáctico del diseño en cuestión, se está ante una concepción de los saberes geográficos en circulación que deben ser comprendidos bajo el carácter de una disciplina escolar.

A modo de planteos prácticos sobre la dinámica de aula proyectada, se espera que los estudiantes:

- Acuerden con el profesor los temas de investigación a desarrollar. Esto no significa que aquellos los decidan unilateralmente, sino que se deben generar los mecanismos de participación/negociación suficientes para que ellos puedan identificarse con el tema de investigación seleccionado.
- Reconozcan en cualquier momento del proceso de investigación las finalidades de la investigación en curso, y tenga claridad sobre el sentido de las prácticas en las que está directamente involucrado.
- Organicen su participación en grupos y que individualmente conozca su lugar en el proceso, así como qué se espera de él y cuáles son las implicancias que su trabajo tiene para el funcionamiento del grupo.
- Expliquen en cualquier momento de la investigación las razones del tema seleccionado, su relación con los interrogantes planteados, la bibliografía que utiliza y las fuentes de información utilizadas. .
- Posean sus carpetas completas con los elementos clásicos que debe tener una investigación en la escuela. Por ejemplo, las preguntas de investigación, hipótesis, objetivos, títulos de libros de consulta, recortes de diarios y revistas, sitios de internet con información adecuada, etc.
- Planifiquen actividades de investigación que incluya la invitación a expertos en el tema seleccionado, referentes claves que puedan brindar información sobre determinados aspectos de la investigación, entre muchas otras actividades a definir en el contexto del aula.

ReDIEC

Conclusiones - Reflexiones finales

Hemos dejado para otra oportunidad la descripción en detalle de aquellas instancias metodológicas que fueron implementadas para la negociación política entre los diferentes actores participantes sujetos del currículum (profesores, estudiantes y "grupos de opinión" de la sociedad civil) en torno a los significados y sentidos de la enseñanza de la materia, los que derivaron en los diseños curriculares definitivos. La centralidad y la direccionalidad estatal en la elaboración de los diseños en cuestión, debe comprenderse bajo la concepción de que un cambio curricular es una acción del Estado que debe tomar en cuenta los cambios ya existentes en las aulas y ponerlos en diálogo con las propuestas y con los objetivos de formación. Para ello ha resultado clave concebir conceptual y operativamente el momento de la elaboración curricular anudado al de su implementación. En este sentido, la negociación política realizada desde un primer momento sobre los significados en danza, ha consistido a su vez en un ejercicio de reconocimiento del otro y de la posibilidad de su empoderamiento, que no solo ha enriquecido el proceso de la escritura, sino que ha generado mayores y mejores condiciones para la recepción de los documentos finales por parte de los profesores. Finalmente, un diseño curricular es una intención pedagógica y cultural, una hoja de ruta para el docente, que más allá de ser "nada más" —aunque también "nada menos"— que un texto o un "papel", se propone incidir en las prácticas de enseñanza y en el funcionamiento de las instituciones, la cultura institucional, para que el currículum suceda en el aula.

La expresión "nada más que un papel", debe contemplar las múltiples determinaciones (por ejemplo, las relaciones de poder existentes hacia el interior del Estado y de este con la sociedad civil), y las obligaciones a las que también el Estado se compromete en cuanto políticas docentes y de apoyo a su formación continua que deberá asegurar para una adecuada implementación curricular. Mientras que "el nada menos", pone en evidencia el carácter discursivo/performativo, por el cual se instala en la esfera pública la toma de posición —el posicionamiento— del Estado frente al cambio curricular y la instauración de sentidos sobre la enseñanza como una cuestión política. Así, un currículum no releva solo contenidos, sino que propone políticamente modos de hacer, ser y convivir en el mundo, lo cual posiciona el proceso de construcción curricular y a los sujetos involucrados en un lugar de enunciación y espacio estratégico que son claves para el cambio social.

ReDIEG

Bibliografía

Alvarez, G. (1995). *Geografía de la percepción: una aproximación a la percepción y la imaginación para la geografía*. Tesis de licenciatura. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Alvarez, G. (1999). "La percepción de lo geográfico y la geografía de la percepción". *Revista en Educación en Ciencias Sociales*. vol. I. Buenos Aires.

Alvarez, G. (2015). "Imaginarios geográficos del Área Metropolitana de Buenos Aires. "Territorios Otros" y "región moral" en los titulares de las noticias sobre el Conurbano Bonaerense". Estudios Socioterritoriales. Tandil: *Revista de Geografía*, UNICEN, CIG-IGEHCS-CONICET/UNCPBA.

Alvarez, G. y Trigo, L. (2002) "Finalidades y propósitos de la enseñanza de la Geografía. Una propuesta de construcción didáctica del conocimiento geográfico". *Estudios Socioterritoriales*. n.° 3, vol. 1.

Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. México: Editorial Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de Poder, Campo Intelectual*. Buenos Aires: Montressor Jungla Simbólica.

Caggiano, S. y Grimson, A. (Coords.) (2015). *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo*. Colección Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño. Buenos Aires: CLACSO.

Capel, H. (2015). "Filosofía y Ciencia en la Geografía, siglos XVI-XXI". *Investigaciones Geográficas*. México: UNAM. Boletín, n.° 89.

Chervel, A. (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación, Historia del currículum*, Ministerio de Educación y Ciencia, España.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Connell, R. W. (1997). *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Foucault, M. (1990). "Polémica, política y problematizaciones". *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales. Argentina: Paidós.

Goodson, I. F. (1995). "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum". *Revista de educación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, n.° 295.

ReDIEC

Herin, Robert (2006). "Por una geografía social, crítica y comprometida". *Scripta Nova*. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Universidad de Barcelona.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2005). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mas Abel, A. *et.al*. (2004). "El contexto de la geografía postmoderna". En: *Del postmodernismo a las nuevas geografías culturales* (mesa redonda del XVIII Congreso de la AGE. Bellaterra, 26 de septiembre de 2003). Treballs de la Societat Catalana de Geografia, 57.

Massey, D. (1999). "La filosofía y la política de la espacialidad". En: Benach, N.; Albet, A. y Massey, D. *Un sentido global de lugar*. Barcelona: Icaria, Colección Espacios Críticos.

Peake, L. y Sheppard, E. (2014). "The Emergence of Radical/Critical Geography within North America". *ACME*. vol 13, n.° 2. Disponible en: http://www.geog.ucla.edu/sites/default/files/users/esheppard/Peake%26Sheppard%20ACME%202014.pdf.

Rocha, A. A. (2012). "Qual a referência da matriz?: notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a Geografía no ENEM". *Revista Brasileira de Educação em Geografía*. v. 2, n. 3, Brasil.

Santos, M. (1977). "Society and Space: social formation as theory and method". *Revista Antipode*, vol. 9, n.° 1.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel.

Séchet, R. y Veschambre, V. (Dir.) (2006). "Penser et faire la géographie sociale. Contribution à une épistémologie de la géographie sociale". *Presses universitaires de Rennes Collection*. Géographie sociale, France.

Soja, E. (1989). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London: Verso Press.

Soja, E. (2000). *Postmetropolis: Critical Studies of Cities and Regions*. Oxford: Basil Blackwell.

Soja, E. (2010). *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Smith, S. *et al*. (2009). "Introduction: Situating Social Geographie". *The SAGE Handbook of Social Geographies*. London: Sage.

Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Zusman, P. (2001). *Naturaleza y tradición en los orígenes de la Geografía argentina. El proyecto disciplinario de Elina Correa Morales*. Terra Brasilis (Nova Série) [https://terrabrasilis.revues.org/335]

ReDIEG

Otros documentos de consulta

Diseño curricular para geografía 2º Año. 2007. Educación Secundaria. Ciclo Básico. La Plata. Argentina: DGCE.

Diseño curricular para geografía 3º Año. 2008. Educación Secundaria. Ciclo Básico. La Plata. Argentina: DGCE.

Diseño curricular para geografía 4º Año. 2009. Educación Secundaria. Ciclo Superior. La Plata. Argentina: DGCE.

Diseño curricular para geografía 5º Año. 2010. Educación Secundaria. Ciclo Superior. La Plata. Argentina: DGCE.

Diseño curricular para geografía 6º Año. 2011. Educación Secundaria. Ciclo Superior. La Plata. Argentina: DGCE.

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 39-51.

Desarrollo profesional docente: aportes para la formación de una comunidad de aprendizaje desde la educación ambiental

María Claudia Bartol[1], Alicia Beatriz Serer[2]

Resumen

El Ciclo "El docente como agente de transformación social del territorio a través de propuestas de Educación Ambiental", se desarrolló en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente.

De carácter inter-institucional (Universidad, Municipio, escuelas), tuvo como marco el modelo de desarrollo profesional centrado en la reflexión y revalorización de la realidad cotidiana del aula, articulación con el conocimiento científico disciplinar y construcción de saberes que respondan a las demandas institucionales y del territorio en el que se inserta la comunidad educativa.

Su propósito fue generar procesos de innovación desde la problematización de contenidos a través de concepciones pluriparadigmáticas de la Geografía, apertura a la interdisciplina, debates sobre temas controvertidos de la agenda científica y socio-cultural, con énfasis en la dimensión ambiental territorial. Esta dimensión fue punto de partida de acciones de

1 Docente investigador de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. U.N.S.J. e IFD. Normal Superior Sarmiento. provincia de San Juan, correo electrónico: claubartol@gmail.com.

2 Docente investigador de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. U.N.S.J San Juan, correo electrónico: aliciaserer@yahoo.com.ar.

Educación Ambiental, en cada uno de los talleres, objetivos, estrategias y evaluaciones de las experiencias.

Los dispositivos implementados (ateneos seminarios, trabajos de campo, talleres y jornadas) fueron de carácter presencial.

El desarrollo de redes y alianzas socio- educativas forjaron procesos de trabajo en el que se compartieron objetivos y proyectos de intervención comunitaria y estrecharon vínculos entre las instituciones formadoras, las escuelas asociadas y la comunidad.

Palabras clave: Desarrollo Profesional Docente – Educación Ambiental – Territorio – Comunidad de Aprendizaje.

Abstract

The training course *The teacher as agent of the social transformation of the country by means of Environmental Education* carried out during 2015 within the Second component of the Ongoing Educational National Programme, aimed at improving the quality of Geography teaching methods at secondary level and of the ones applied to the teaching of Social Sciences at primary and university levels, by means of the implementation of different training tools. This interinstitutional proposal —University, Town Hall, Schools— had as framework the Teacher Training Model focused, on the one hand, on the teacher´s reflection on the everyday reality of the classroom and its articulation with their scientific knowledge and, on the other hand, on the teacher's construction of knowledge that satisfy the institutional and local demands.

The aim of this proposal was to produce innovative processes in the teaching practice through the development of problem-solving techniques within pluriparadigmatic conceptions in the Geographic field, to promote permanent updating and to foster debates about controversial scientific and sociocultural topics with special focus on environmental issues. Finally, the implementation of case studies and communitary projects together was expected. The Training Course was developed by means of face-to-face seminars, workshops, conferences and symposiums field studies. As a result of this cycle, socioeducational nets and bonds were developed. These fostered sharing objectives and communitary projects that establish links between the school and the community.

Word reference: Teacher professional development – Environmental Education – Territory – Learning community.

ReDEG

Introducción

La formación profesional consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas que permitan realizar con éxito un trabajo, una profesión. La formación desde el sujeto tiene que ver con el desarrollo personal y social, e involucra el desempeño adecuado de funciones específicas en la realidad social del campo productivo. La profesionalidad, hace referencia a las características y capacidades específicas de la profesión, es decir, en el caso de la docencia, a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el proceso de educación formal.

La primera fase de la formación docente corresponde a la denominada formación de grado o formación inicial que es la etapa de preparación formal, en una institución específica de formación docente, en donde se realiza la carrera para obtener un título. La segunda fase, de este proceso, es la llamada formación de posgrado o permanente que realiza el docente en ejercicio.

Esta segunda fase es la que da significado al término "capacitación docente continua" de lo que se infiere, que la formación docente se hace a lo largo de todo el desarrollo profesional. Involucra tres acciones que se asocian en un todo, pero que tienen diferentes significados por cuanto involucran distintas actividades del docente: la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización.

La capacitación es la que permite ir mejorando permanentemente el ejercicio de la tarea docente para lograr una mejor calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. El perfeccionamiento es aquel por el cual profundiza el conocimiento y está asociado con los saberes, es decir, cuanto más se perfecciona más conocimientos curriculares y pedagógicos se adquieren. La actualización es la que completa aspectos de la formación docente que por diferentes causas no se adquirieron en la carrera de profesorado y está asociada a la adquisición de saberes nuevos y los últimos avances científicos-pedagógicos (Asparelli, 2014).

No obstante, la idea de formación puede quedar seriamente empobrecida si su sentido se reduce a la mera adquisición de alguna nueva información o al desarrollo de una determinada destreza, especialmente vinculada a la formación profesional o al desenvolvimiento de una tarea.

La importancia del proceso de formación docente continua se vincula con el crecimiento y mejora de las personas. La formación, como los restantes procesos de intervención pedagógica, forma parte de lo que Foucault denomina "la tecnología del Yo", es decir, procesos deliberados que tratan de influir, directa o indirectamente, en el propio proceso de

construcción de las personas. La calidad de dicha influencia viene condicionada tanto por el contenido de la intervención formativa como por la forma en que dicho proceso se produce.

Es así que la idea de formación se vincula tanto al desarrollo profesional como al desarrollo personal, como lo establece el último Informe mundial de la UNESCO sobre la formación de profesionales para el siglo XXI.

La acción universitaria debería garantizar una oferta formativa que tome en consideración: La dinámica general del desarrollo personal; el desarrollo de conocimientos y competencias y el conocimiento del mundo del empleo para manejarse más autónomamente en él. Pero, se tiene la impresión general de que la universidad se ha quedado al margen del proceso de formación continua como consecuencia de sus propias contradicciones internas y su dificultad por flexibilizar sus estructuras y su estilo de actuación, como así también, como consecuencia de una marginación activa de lo académico por parte de los agentes sociales que han preferido tomar en sus propias manos la formación y condicionarla a sus propias expectativas de intereses sectoriales (Zabalza, 2007).

Marco Legal de la Formación Docente

La formación es un aspecto constitutivo del trabajo docente, en tanto derecho y obligación laboral. Es un desafío que involucra la integralidad del sistema educativo nacional y promueve la construcción de los consensos necesarios sobre sus prioridades con los gobiernos educativos de las jurisdicciones y el trabajo asociativo con otras organizaciones.

En su artículo 74 la Ley n.° 26206 establece que el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantiza "…el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación".

La Resolución n.° 30/07 Anexo II instituye los lineamientos nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional como parte de la construcción de un proyecto educativo nacional que ha asumido la ampliación de derechos como núcleo rector de las políticas públicas, a partir de la recuperación de la centralidad del Estado.

Por estos motivos, el Ministerio de Educación de la Nación, a través del Instituto Nacional de Formación Docente, convoca a las universidades nacionales a participar en el desarrollo del Componente II, de acuerdo a los contenidos dispuestos por la Resolución n.° CFE 201/13 del Programa Nacional de Formación Permanente, que constituye una estrategia fundamental

ReDIEG

para el fortalecimiento de la formación ética, política y pedagógica del colectivo docente, desde una concepción de justicia, igualdad y ciudadanía democrática.

Para profundizar este proyecto el Consejo Federal de Educación dispuso involucrar al universo total de los docentes del país en instancias de formación con características únicas y estrategias combinadas (Resolución n.° CFE 201/13). La propuesta es enlazar la jerarquización de la formación docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la unidad escuela; como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación, intercambio y pertenencia.

Bajo este marco legal, el Proyecto *El docente como agente de transformación social de su territorio. Propuesta de Educación Ambiental* fue seleccionado y aprobado en la Convocatoria del Componente II para Institutos y organismos del Ministerio de Educación de la provincia de San Juan, junto con otros tres proyectos (Resolución n.° 254-SE-2015) en representación de la Facultad de FHyA. de la Universidad Nacional de San Juan para el Desarrollo Profesional Docente del ciclo lectivo 2015.

ReDIEG

Propuesta de Desarrollo Profesional Docente

La propuesta del Ciclo de Formación *El docente como agente de transformación social de su territorio. Propuesta de Educación Ambiental* se incluye en el Programa Nacional de Formación permanente "Nuestra escuela", dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Tuvo como finalidad contribuir a la calidad educativa en la enseñanza de de Ciencias Sociales del nivel primario, de geografía y materias afines a la educación ambiental del nivel secundario y Superior no universitario, a través de la implementación de distintos dispositivos de capacitación y la conformación de una comunidad de aprendizaje.

El equipo responsable del desarrollo de los diez encuentros presenciales, fueron docentes-investigadores pertenecientes al Instituto de Geografía Aplicada y Departamento de Geografía de la FFHyA.de la Universidad Nacional de San Juan, con una amplia trayectoria en proyectos de investigación y extensión en temáticas relacionadas con cartografía ambiental, desarrollo turístico en zonas rurales y educación ambiental.

De carácter inter-institucional (Universidad Nacional de San Juan, Municipalidad de Rawson, Establecimientos Educativos), la propuesta se orientó a la construcción de saberes ambientales que respondieron a las demandas institucionales y del territorio en el que se inserta la comunidad educativa de las escuelas participantes.

En este sentido, y como continuidad de acciones de investigación y extensión con diversas Instituciones del Gran San Juan, especialmente con la Municipalidad de Rawson y conociendo el trabajo que actualmente se desarrolla desde la Gestión Municipal del Departamento, a través del Plan de ordenamiento territorial (POT) de Rawson, dependiente del Ministerio de Planificación Federal de la Nación, se consideró la posibilidad que la propuesta tuviera como destinatarios a los docentes que desarrollan sus tareas en el Departamento, resignificando su valor en la Comunidad Educativa departamental, y fortaleciendo su sustentabilidad al complementar distintas estrategias de acción.

La propuesta contó con el apoyo del Municipio, al establecer la *Declaración de interés departamental* por el Honorable Concejo Deliberante de la ciudad de Rawson (Declaración n.° 486/2015) y disponer de las instalaciones y equipamiento de la Biblioteca Popular "Sur" para la implementación del ciclo.

Los encuentros entre docentes se desarrollaron a través de ateneos, seminarios de actualización, trabajo de campo y jornadas de socialización. Se caracterizaron por un importante intercambio de saberes y conocimientos, pero fundamentalmente por la construcción de redes de experiencias e innovaciones intra e interinstitucionales entre docentes de nivel primario y secundario y superior, con distintos referentes de la comunidad, que se multiplicaron a lo largo del ciclo. Se destacan los encuentros destinados al desarrollo del panel con invitados especiales y el trabajo de campo.

El día del panel, se realizó la presentación oficial del Ciclo con la presencia de las autoridades: Sr. Intendente del Departamento Rawson, la Sra. Decana de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, la Sra Secretaria de Extensión, la Sra. Coordinadora Provincial del Programa Nuestra Escuela, y el Coordinador del Plan de Formación Docente de la FFHyA. Otro panel estuvo constituido por referentes de la comunidad del departamento Rawson que explicaron sus obras y trabajos de investigación relacionadas con su territorio y comunidad.

Propósitos de la propuesta de formación

La educación ambiental es un proceso democrático que apunta a la construcción de un modelo político emancipatorio, basado en valores de solidaridad, cooperación y la consideración ética e irrenunciable de la participación como motor de cambio desde los diversos espacios locales. Siguiendo esta línea de pensamiento, asumimos la necesidad de potenciar la articulación de saberes, la búsqueda de respuestas a la complejidad de las problemáticas ambientales y fortalecer las diferentes experiencias mediante la reflexión crítica, el debate sobre la realidad y la construcción colectiva.

Por tal razón, la propuesta de formación apuntó a la modificación de las relaciones pedagógicas, entendiendo que esto implica la transformación de las prácticas docentes que se han ido construyendo en la cultura escolar. Cambiar la práctica pedagógica implica, entonces, que los docentes vivan procesos de aprendizaje que les permitan transformar las formas internalizadas de pensar y actuar, y para ello es necesario que se pregunten cómo se han ido construyendo y por qué se han construido de esa manera.

Cambiar la práctica pedagógica implica que los docentes vivan procesos de aprendizaje que les permitan transformar las formas internalizadas de pensar y actuar, y para ello es necesario que se pregunten cómo se han ido construyendo y por qué se han construido de esa manera (Assael, J. B.y Guzmán, I.).

En este marco, el perfeccionamiento docente se concibe de manera distinta de la tradicional, que lo entiende como un instrumento para entregar contenidos y técnicas que llenan carencias diagnosticadas en los docentes, sin considerar, en lo medular, las relaciones pedagógicas y los sujetos de aprendizaje. Al contrario, el perfeccionamiento se entiende como un espacio que permita a los docentes (como sujetos protagonistas de sus aprendizajes, necesidades y saberes) vivir procesos de aprendizajes significativos y autónomos.

Por ello, nos propusimos generar procesos de innovación en las prácticas educativas de la geografía y de las ciencias sociales de los docentes involucrados, a través de distintos dispositivos que permitan:

- La problematización de los contenidos desde concepciones pluriparadigmáticas de la geografía.
- Actualización y profundización de reflexiones y debates de interés sobre temas controvertidos y polémicos de la agenda científica y socio-cultural con especial énfasis en la dimensión ambiental de los territorios.
- El trabajo con estudios de casos, situaciones-problema, y la articulación de múltiples escalas geográficas (global, nacional, regional, local).
- El uso de cartografía y el aporte de las TICs como recursos estratégicos en la enseñanza de la geografía.
- Repensar lo ambiental desde la diversidad, propiciando el encuentro entre las diferencias y la diversidad de voces, según los escenarios locales.

Metodología de trabajo

Tal como manifiesta Imbernón (2007), la mayoría de los estudios sobre formación permanente se han ido moviendo desde un desarrollo más conceptual y descriptivo con clases magistrales

ReDEG

y muchos textos, a una fase más experimental de trabajo colegiado, y desde allí, a la presentación de nuevas propuestas y reflexiones que puedan ayudar al futuro de esta formación.

Los dispositivos seleccionados responden a formas de organización del trabajo de la educación ambiental que recuperan la organización sistemática del aprendizaje y la enseñanza en función de una activa participación y de la recuperación de la producción socializada.

La propuesta de educación ambiental se articuló en torno a tres ejes centrales. Uno, el de **reflexión crítica de las prácticas pedagógicas cotidianas** institucionalizadas en el sistema escolar, interpelando esa acción cotidiana para conocer sus aciertos y problemas.

Otro, muy ligado al anterior, es el referido a **la construcción de una instancia de producción de conocimientos,** que supera la lógica de entregar conocimientos, metodologías y técnicas actualizadas para ser aplicados en la sala de clases.

El tercero, corresponde a la construcción de **una instancia de aprendizaje cooperativo y de participación democrática,** que permita modificar las relaciones dependientes, autoritarias y de competencia que caracterizan la institución escolar; avanzar en las innovaciones técnicas necesarias para permitir que aparezcan las comunidades de aprendizaje, y facilitar herramientas de trabajo que propicien entornos modernos y flexibles para situar al alumno en el centro de los objetivos del aprendizaje.

ReDIEC

En este marco realizamos:

- ✓ **Ateneos** para el análisis y reflexión sobre la práctica docente (secuencias didácticas, libros de texto, narrativas de experiencias, materiales curriculares de trabajo de los docentes participantes. También se utilizó este dispositivo para presentar y debatir los alcances de la organización territorial del municipio Rawson a cargo de referentes de la comunidad: INTA, concejales, directores de agrotécnicas e investigadores.
- ✓ **Seminario** teórico-metodológico de actualización y profundización de la dimensión ambiental de la geografía.
- ✓ **Talleres** para el análisis de casos adecuados a los distintos contextos, haciendo uso de las herramientas tecnológicas.
- ✓ **Trabajo de campo** para el relevamiento de información, aspectos o problemáticas vinculadas con la enseñanza del saber ambiental.
- ✓ **Socialización e intercambio** de diseños y proyectos de intervención socio-comunitaria.
- ✓ **Evaluación del proceso de formación docente**

Además, aplicamos la técnica del grupo operativo que rescata para el aprendizaje el carácter de producción social que tiene el conocimiento. Permitió el intercambio de información de experiencias vitales y la confrontación de estilos de aprendizaje.

Información, experiencias y estilos que pudieron ser procesados y articulados en una síntesis grupal enriquecedora para todos y cada uno de los integrantes a través del diálogo grupal, el cual posibilitó la conceptualización y el logro de un nivel simbólico que integra el plano de la experiencia pero también lo supera.

En la medida que los profesores puedan vivenciar relaciones que compatibilicen la solidaridad con la libertad, la igualdad con el respeto a la diversidad y heterogeneidad, el interés del grupo con los intereses individuales, estarán en mejores condiciones de favorecer este tipo de relaciones con sus alumnos. Solo en la medida que el profesor pueda modificar sus propios modos de aprender, estará en condiciones de favorecer aprendizajes autónomos y significativos en sus alumnos (Assael, J. B.y Guzmán, I.).

La evaluación del proyecto de formación incluyó tres momentos: El de la evaluación inicial, el de la evaluación procesual a través de indicadores tales como la asistencia, la participación, el logro de las metas planteadas en cada encuentro, y las dificultades observadas. A partir de las cuales se propuso la continuidad o la rectificación del rumbo planteado. Y el de la evaluación final a través de la observación del número de asistentes, la participación, el relevamiento de opiniones y el logro de los objetivos planteados, la comunicación entre coordinadores y responsables de los proyectos o propuestas de acción comunitaria. También se consideró la pertinencia de cada propuesta en función de la normativa que rige el PNFP. La información recogida a través de los distintos instrumentos se organizó y analizó de tal manera que sirvió para la retroalimentación, la resignificación de las acciones y la toma de decisiones correctas cuando fueron necesarias.

El seguimiento de la evaluación permanente del programa estuvo, también, a cargo de la Secretaría Académica y del Coordinador del Programa Nacional de Formación Permanente de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

Logros, resultados y propuestas

Por primera vez en la provincia, la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes emprende en forma mancomunada con el Ministerio de Educación de San Juan, un proyecto de Desarrollo Profesional Docente de Forma Continua para los docentes insertos en el sistema educativo de esta provincia. Este proyecto, iniciado en el segundo semestre del año 2014, ha tenido su

continuidad en el ciclo lectivo 2015 y ha permitido la presentación de propuestas de Formación Docente desde diversos departamentos de estudio (Historia, Geografía, Matemáticas, Química y Física, Lenguas extranjeras, Lengua y Literatura, entre otros) de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la U.N.SJ.

La evaluación continua del Proyecto *El docente como agente de transformación social de su territorio. Propuesta de Educación Ambiental;* los testimonios de los participantes, y la presentación de sus propuestas de acción comunitaria, han puesto de manifiesto que muchos de los logros obtenidos, se relacionan con aspectos y principios constantes y rectores de la Educación Ambiental que organizan las acciones ambientales. Siendo este, uno de los aportes desde la universidad y de la carrera de Geografía al desarrollo profesional de docentes de nivel primario, secundario y superior no universitario.

Entre los logros alcanzados se destaca:

- La formación de una comunidad de aprendizaje que aprendió a trabajar en relación con la comunidad en la que están insertos, a construir y refundar otras formas de compromisos sociales, teniendo en cuenta diversidad de voces y la responsabilidad compartida respecto de la problemática ambiental. Esta comunidad estuvo integrada por docentes de diferentes establecimientos educativos del Departamento Rawson, Pocito y Capital de la provincia de San Juan.
- Las acciones de sensibilización y concientización realizadas han contribuido a que una comunidad de actores profundice sobre aspectos de identidad y arraigo territorial.
- Los profesores participantes del ciclo comprobaron que el territorio en el que se desenvuelven o están insertos constituye para las ciencias sociales una fuente de abundantes recursos y/o contenidos para su enseñanza e investigación.
- El circuito desarrollado por el departamento Rawson, a través del trabajo de campo, permitió a los docentes observar las potencialidades y problemáticas ambientales del territorio, facilitando, de esta manera, propuestas de aprendizaje contextualizadas y situadas al ambiente local, sobre el que deben actuar. En esta oportunidad percibieron la importancia que reviste el conocimiento de la realidad socio-ambiental del territorio en las prácticas curriculares, fortaleciendo el accionar conjunto con la comunidad local.
- El ateneo que se realizó con referentes locales, les permitió a los participantes ampliar el conocimiento de su municipio y de las acciones socio-educativas y de ordenamiento territorial que se llevan a cabo en el departamento Rawson. Se manifestó como una oportunidad de acentuar el protagonismo local valorizando a los actores locales como vehículos de acción. De esto surgió la articulación entre el INTA, el municipio y

ReDIC

establecimientos escolares agropecuarios para optimizar el uso y aprovechamiento del agua.

- Los procesos de co-construcción de conocimientos, en mecanismos de diálogo, de participación, de confrontación de las contradicciones, de descubrimiento de visiones comunes, de valores e identidades, de manejo de acciones comunes colocaron a los participantes del proyecto en posición de ser verdaderamente protagonistas y actores de la acción. En función de ello, presentaron diez propuestas o proyectos para ser aplicados en escuelas del departamento en conjunto con actores sociales del municipio, del INTA, de la Universidad Nacional y Uniones vecinales, entre otras.
- El intercambio de ideas y metodologías de trabajo entre profesores de ciencias sociales de nivel primario y profesores de nivel secundario y superior no universitario, permitió que unos aprendieran de los otros. Los profesores de geografía aprendieron de los docentes primarios a sistematizar la información para encarar trabajos prácticos y proyectos. Por su parte estos aprendieron a trabajar con imágenes satelitales y mapas temáticos en relación con los contenidos a enseñar.

Entre los aportes a la práctica profesional de los docentes participantes se destaca:

- Actualización teórico-metodológica sobre la enseñanza de las ciencias sociales: geografía.
- El trabajo con estudios de casos, situaciones-problema, y la articulación de múltiples escalas geográficas: global, nacional, regional y local.
- El uso de cartografía y el aporte de las TIC como recursos estratégicos en la enseñanza de la geografía y de la educación ambiental.
- Aporte de nuevos recursos en la enseñanza de las ciencias sociales (profesores de nivel primario) y de la geografía (profesores de geografía).
- Organización de redes de comunicación a través de correo electrónico, whatsapp; face book y blog específico para el desarrollo de la propuesta.
- Construcción participativa de la planificación de trabajo de campo, su significado, estructuración, evaluación.
- Producción de trabajo escolar orientado y con la comunidad organizada de la localidad donde se desempeñan los docentes.
- Uso e interpretación visual de imágenes satelitales, páginas web oficiales, cartografía temática, programas informáticos para la aplicación de técnicas de estudio, uso y

ReDIEC

aplicación del Google Earth y Google Maps, uso crítico de textos escolares, el uso de blog, confección de proyectos de educación ambiental.

- La participación de docentes con diferentes especialidades temáticas dinamizaron los encuentros e hicieron más ameno y atractivo el trascurso del ciclo, lo que confirma que la realidad ambiental requiere ser abordada desde el diálogo de saberes y desde procesos de construcción colectiva.

Los participantes del curso propusieron, en función de la evaluación del ciclo:

A nivel de prácticas docentes:

- Incrementar las actividades presenciales con TIC.
- Mayor cantidad de encuentros de desarrollo práctico.
- El ciclo de Formación Permanente se desarrolle en horas institucionales.

A nivel institucional:

- Trabajar en redes cooperativas.
- Articular la escuela con organizaciones de la sociedad civil, empresas, organizaciones gubernamentales para contribuir a generar políticas públicas.
- Generar compromisos intra e interinstitucionales, espacios de encuentro e intercambio de prácticas.

ReDIEG

Este ciclo de Formación Permanente demostró que es fundamental propiciar espacios de encuentro donde socializar las experiencias, la creación e interacción de redes y la articulación entre distintos actores sociales.

La capacidad de llevar a cabo propuestas de EA desde el nivel local remite a la capacidad colectiva para pensar y llevar adelante estrategias de cambio que tienen un carácter multidimensional y sistémico. En este sentido, se manifiesta como una oportunidad acentuar el protagonismo de los actores locales como vehículos de acción, para transformar el territorio en función de las metas de la propia comunidad.

Bibliografía consultada

Asparelli, M. C. (2014). *La Didáctica en la formación docente.* Cap. III. Rosario: Homo Sapiens.

Assaei B. J. y Guzmán E., I. (s/f) *Procesos grupales y aprendizaje en talleres de educadores: una propuesta para la formación de docentes*. [En línea] Universidad Pedagógica Nacional.

Digitalizado por Red Académica. Recuperado de: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce33_05exp.pdf. Archivo pdf *http*://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/apoyo/apoyo02.pdf.

García Fernández, N. (2002). *Sistemas de trabajo con las tics en el sistema educativo y en la Formación de Profesionales: las comunidades de aprendizaje.* Oviedo, España, págs. 3-10. Recuperado de: www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf.

Imbernón Muñoz**,** Francisco (2007) "Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto". *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* [En línea] España. Vol. 5, n.° 1. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista.

Mangione, S. M. y Soulard, F. y García, D. (2009). "Las experiencias territoriales en América Latina. Compromiso, acción y cambio". En: *Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Enriqueciendo las Propuestas Educativo-Ambientales para la acción Colectiva*. Libro VI, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Secretaría de Ambiente y Desarrollo de la Nación Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente Área: Desarrollo Profesional Docente. CFI Resolución CFE Nro.30/07 Anexo I. Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina, págs. 45-69.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente. Área: Desarrollo Profesional Docente. Resolución CFE n.°. 30/07. Anexo II. Lineamientos Nacionales para la Formación Docente.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. *Bases para la presentación de Propuestas de Formación Docente de Universidades Nacionales*. Componente II- Ejecución 2015

Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid*:* Narcea.

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 52-65.

Pensarse como geógrafo, evaluarse como estudiante-docente

Graciela M. Benedetti [1], Valentina Molinaro [2]

Resumen

Una de las asignaturas más importantes en el área de Teoría de la Geografía es justamente el espacio curricular denominado "Teoría y Epistemología de la Geografía", que se dicta en el segundo año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Geografía, en la Universidad Nacional del Sur. Desde hace algunos años se aplican distintas estrategias de enseñanza y de aprendizaje para abordar las corrientes de pensamiento de la Geografía. Uno de los contenidos más significativos es conocer en profundidad las propuestas teóricas, conceptuales y prácticas de los geógrafos más clásicos, es decir, de aquellos que habitualmente "hicieron escuela" y que todo estudiante de geografía no puede dejar de conocer y tomar contacto. Para ello los estudiantes investigan sobre la vida de los distintos autores, sus ideas y sus aportes principales. El objetivo de este trabajo es presentar un modelo de rúbrica que sirve de base para evaluar al estudiante en los aprendizajes logrados y en la calidad de la tarea realizada. Además, esta actividad permite conocer y aprender sobre el pasado, el presente y el futuro del pensamiento geográfico a partir de sus máximos exponentes y poner al estudiante frente a una experiencia de empatía con los referentes de la geografía.

1 Profesora Adjunta en las cátedras Biogeografía Cultural, Teoría y Epistemología de la Geografía y Seminario Problemas Actuales de África, Departamento de Geografía y Turismo, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, correo electrónico: gbenedet@criba.edu.ar.

2 Ayudante A en las cátedras Introducción a la Geografía y Teoría y Epistemología de la Geografía, Departamento de Geografía y Turismo, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, correo electrónico: vmolinaro@uns.edu.ar.

Palabras claves: epistemología, rúbricas, estrategias de enseñanza y de aprendizaje**.**

Abstract

One of the most important courses in the area named Theory of Geography is precisely the so-called curricular course "Theory and Epistemology of Geography". This course is offered in the second year for two careers: bachelor and teaching in Geography at the Universidad Nacional del Sur. Along time, different strategies of teaching and learning are applied to understand the development of the geographical thought. One of the most important topics is to know with academic rigor how the most classic geographers, those who really "made school", put forward the theoretical, conceptual and practical ideas for the science, ideas that a student that will become a geographer cannot avoid and evaluate. Thus, the students begin a life research for the various authors, their ideas and their main contributions. The aim of this paper is to present a rubric model that provides the basis for grading the student in two ways: the learning achieved and the quality of the work done. Moreover, this activity allows the student to know and learn more about the past, the present and the future of the geographical thought from its greatest exponents and also to insert the student within an experience of empathy with the referents of Geography.

Key words: epistemology, rubrics, teaching strategies and learning

ReDIG

Introducción

Una de las tareas más importantes del docente en general y del docente universitario en particular, es lograr que el estudiante pueda construir conocimientos y que en el camino del aprendizaje su participación sea activa y reflexiva. Desde el espacio curricular Teoría y Epistemología de la Geografía, que se dicta en el segundo año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Geografía, se vienen implementando desde hace algunos años estrategias de enseñanza y de aprendizaje a la hora de abordar las distintas corrientes de pensamiento de la Geografía. Ello se apoya en que el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado y por lo tanto las estrategias y los criterios de evaluación son importantes.

Una de las actividades prácticas que se organiza dentro de la materia es conocer en profundidad las propuestas teóricas, conceptuales y prácticas de los geógrafos más clásicos, es decir, de aquellos que habitualmente hicieron "escuela" y que todo estudiante de geografía no puede dejar de conocer y tomar contacto. Para ello los estudiantes investigan sobre la vida del

autor, sus ideas y sus aportes principales para luego comunicar a sus pares su interpretación, el análisis del pensamiento, la realización de inferencias, entre otras. El estudiante utiliza en esta tarea distintas estrategias de aprendizaje, entre ellas selecciona el material, consulta documentos y bibliografía especializada, analiza entrevistas, argumenta sobre el autor, realiza profundas lecturas de sus obras, indaga sobre la vida del geógrafo seleccionado.

El objetivo de esta experiencia, además de conocer y aprender sobre el pasado, el presente y el futuro del pensamiento geográfico a partir de sus máximos exponentes, pone énfasis en la evaluación de esta actividad. La evaluación entendida como un componente más de la planificación implica un enfoque y seleccionar instrumentos y criterios. La evaluación en sí misma cumple dos funciones, por un lado sirve de base para calificar al estudiante, en este caso como último práctico de cierre de la materia y por otro lado para evaluar los aprendizajes logrados y la calidad de la tarea realizada. Se presenta en este trabajo un modelo de rúbrica para la evaluación de los estudiantes y algunas sugerencias sobre los resultados obtenidos luego de la aplicación de la misma.

¿Qué estudiamos en la materia Teoría y Epistemología de la Geografía?

La materia Teoría y Epistemología de la Geografía se desarrolla en el segundo año para las carreras de Licenciatura y Profesorado en Geografía y se dicta en el segundo cuatrimestre en la Universidad Nacional del Sur. La misma ha sido incorporada en el plan 2010 con el objeto de analizar las teorías y propuestas metodológicas que han acompañado a las Ciencias Sociales y conocer cómo la producción de conocimiento históricamente condicionado es uno de los ejes más importantes a la hora de interpelar tanto las relaciones entre los objetos y los sujetos como a la condición dialéctica que se establece entre el ser y el conocer. En este espacio curricular se pone de manifiesto que las circunstancias y contextos históricos, sociales, económicos, culturales y políticos definen una forma de pensamiento y en consecuencia una forma de producir ciencia en relación a la lectura de la realidad social y natural.

Por ello, el conocimiento que se produce a partir de la investigación está íntimamente ligado a los contextos, la investigación se traduce en trabajos científicos, libros, obras maestras. Conocer cada uno de los autores es fundamental para que a través de ellos nuestros estudiantes se acerquen a las actividades, teorías, propuestas y pensamientos de la investigación social. Es a partir de descubrir, estudiar, conocer e interpretar a los principales exponentes de la Geografía y de las Ciencias Sociales cómo los estudiantes se van fortaleciendo en la disciplina. Los distintos autores siguen siendo hoy en día los grandes referentes de la ciencia ya que fueron quienes pusieron en práctica y desarrollaron programas, hipótesis, miradas, modelos de pensamiento, metodologías y técnicas.

ReDEG

¿Cómo organizamos el contenido?

La materia se estructura en dos partes. La primera parte está vinculada a conocer los principios de la epistemología o filosofía de la ciencia, donde se estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico, en el marco de las Ciencias Sociales. La relación entre los científicos y los filósofos se pone de manifiesto cuando se analizan tanto las posturas e ideas del Círculo de Viena como de la Escuela de Frankfurt, dos corrientes de pensamiento que tradicionalmente han marcado un camino.

Tal como plantea Mario Bunge (1981), la utilidad de la epistemología será convalidada a partir que el filósofo de la ciencia puede participar del desarrollo científico y pueda contribuir en algunas de las siguientes tareas: a) desenterrar los supuestos filosóficos de planes, métodos o resultados de investigaciones científicas de actualidad; b) dilucidar y sistematizar conceptos filosóficos que se emplean en diversas ciencias; c) ayudar a resolver problemas científico-filosóficos, d) reconstruir teorías científicas de manera axiomática, aprovechando la ocasión para poner al descubierto sus supuestos filosóficos; e) participar en las discusiones sobre la naturaleza y el valor de la ciencia pura y aplicada, f) servir de modelo a otras ramas de la filosofía (Bunge, 1981).

Uno de los principales caminos que seguimos en el abordaje del programa de la materia se relaciona con estudiar la dicotomía entre la historia interna y la historia externa de la ciencia, debates que están en vigencia y que ponen al descubierto los proyectos filosóficos o epistemológicos de las disciplinas. Para Flax (1996: 47)

> La historia interna puede ser concebida como un avance gradual y acumulativo hacia la solución de los problemas teóricos internos a cada disciplina, como aún sostienen algunas posturas positivistas. Puede también concebirse como una historia en la que acontecen giros o revoluciones que producen rupturas con la ciencia anterior, como piensa Thomas Kuhn (1922) en coincidencia con la línea francesa que comenzara con Bachelard (Flax, 1996: 47).

En definitiva, la historia interna es aquella que la misma disciplina va delineando a medida que posee más autonomía, define su objeto de estudio y sus principios.

Por su parte, la historia externa de la ciencia, se vincula a las influencias del mundo real sobre las investigaciones, ya sea desde las instituciones, desde las cuestiones económicas o desde las concepciones ideológicas de la política. La comunidad científica se ve influenciada por las políticas de Estado, por las necesidades sociales, hasta por el mismo mercado y ello ocurre tanto en la investigación básica como en la investigación aplicada. Estas "externalidades"

RedIEG

planteadas por Flax (1996) condicionan el desarrollo de las investigaciones y de las temáticas propuestas para cada disciplina.

En consecuencia, primeramente se abordan las ideas de universalidad y globalización, monismo y reducción metodológica, que son analizadas para explicar la producción intelectual de determinados períodos históricos y es a partir de estas ideas que se expresan los resultados de las investigaciones de fuerte tendencia positivista. Esta concepción heredada en filosofía de la ciencia caracterizada por el rechazo a los valores sociales y culturales en el conocimiento científico, pero que persigue la verdad, se pone en discusión en el aula. Además, se hace hincapié en las contra-tendencias para conocer desde otras perspectivas una concepción de ciencia diferente, tal como lo expresa Silvia Rivera (2004), la idea es acercarse no sólo a la ciencia como conocimiento sino como práctica social. Ello permite que se introduzca en este curso de grado de Teoría y Epistemología de la Geografía una reflexión sobre la filosofía práctica donde la ética, la retórica y la política son los nuevos ámbitos donde la ciencia comienza a moverse.

Desde el punto de vista de las Ciencias Sociales se trabajan en profundidad al menos tres posturas donde se deja más que claro que en la actualidad existe una coexistencia paradigmática. Una de ellas es el paradigma materialista-histórico, que critica fuertemente a las expresiones positivistas y que hoy se retoma con la denominación de teoría crítica a través de sus máximos representantes: Habermas, Marcuse, Adorno, Horkheimer, entre otros. El otro paradigma es el positivista propiamente dicho donde la observación de los hechos es el elemento fundamental, donde se buscan regularidades y las explicaciones causales, para poder arribar a leyes y teorías verificables. Carnap, Popper, Lakatos y Kuhn son algunos de los autores analizados. Finalmente, el paradigma interpretativo desarrollado por Bourdieu, Touraine, Giddens, Gaddamer, Habermas, entre otros, donde en la ciencia se pone de relevancia que más que explicar comprendemos. La subjetividad cobra sentido frente al objetivismo de las ciencias, la participación en las investigaciones y el conocimiento de las perspectivas de los sujetos investigados forman ahora parte de las relaciones intersubjetivas, por lo tanto las generalizaciones y predicciones en el mundo social no son tan sencillas de definir y se instalan el por qué, el para qué, el quién en los trabajos de investigación.

En una segunda parte se comienza con el abordaje del pensamiento geográfico, más bien desde una estrategia lineal e histórica pero que permite organizar las ideas y las propuestas de la ciencia geográfica. Ello no quita que constantemente se trabaje desde una perspectiva que encuentra diferentes relaciones entre las teorías y las formas de investigar problemas y que a menudo se descubren esos movimientos pendulares en dicha reflexión epistemológica, en coherencia con lo planteado anteriormente. Por ello se define que la postura seguida en la

PeDIG

materia es proponer la pluralidad de métodos, para obtener distintos puntos de vista sobre un objeto de estudio que es en sí mismo polisémico, el espacio geográfico y sobretodo trabajar con distintas fuentes de conocimiento para convalidar las investigaciones en el campo de lo social-natural.

El trabajo que desarrolla Capel (1983) donde se establece esta concepción de convivencia entre el positivismo y el historicismo a medida que se fue desarrollando la Geografía es más que claro. Capel señala que:

> Desde principios del siglo XIX la historia de la geografía podría interpretarse, en lo que se refiere a la evolución del pensamiento geográfico, como un movimiento pendular entre posiciones "positivistas" e "historicistas". Las segundas impregnarían el romanticismo de principios del siglo XIX, la reacción antipositivista del Historicismo finisecular y del primer tercio del siglo XX, y aparecen nuevamente hoy en la reacción frente al neopositivismo de las geografías "críticas" y "radicales" (Capel, 1983).

En síntesis, la materia promueve que sus estudiantes inicien un camino de reflexión epistemológica, conocer que hay distintas formas de abordar el conocimiento e interpretar que la filosofía es: "un ir de camino y que sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta" (Jaspers, 1965).

ReDIG

¿Qué objetivos nos proponemos?

El objeto de la disciplina Teoría y Epistemología de la Geografía es el conocimiento científico y en consecuencia, el conocimiento geográfico. La materia busca retomar los temas tratados en la asignatura Introducción a la Geografía, avanzar en las cuestiones teóricas y preparar de este modo, el camino para el cursado de Metodología de la Investigación Geográfica y Turística. Por lo tanto los objetivos son:

- Avanzar en el conocimiento de las teorías propias de la Geografía sobre la base de los aportes de la disciplina denominada Introducción a la Geografía, tomando como punto de partida al espacio geográfico como objeto de estudio de la Geografía.
- Interpretar los presupuestos teóricos de epistemólogos de la Geografía formulados a partir de la aplicación de los paradigmas de la ciencia.
- Aprender a inferir teorías derivadas y su aplicación al estudio de los distintos aspectos del espacio geográfico.
- Conocer teorías acotadas a temáticas de interés geográfico.

¿Qué actividades prácticas realizamos?

Los trabajos prácticos contribuyen a profundizar los contenidos, a partir de lecturas teóricas, trabajos de investigación aplicados, reseñas de revistas geográficas, artículos científicos, entre otros recursos. Las actividades que se proponen tienen un sentido lógico y se van desarrollando desde cuestiones simples hacia las más complejas. El primer trabajo práctico se inicia con la observación de un objeto real y concreto, se lo define, describe y analiza según ciertas propiedades objetivas y también hay una instancia subjetiva para observarlo desde lo simbólico y lo referencial. La última propuesta práctica consiste en investigar sobre la vida de un autor- referente de la Geografía y exponer en primera persona esta investigación. Entre el primero y el último práctico, se analizan aspectos relativos a la estructura de la ciencia y se comparan autores que desarrollan la teoría del conocimiento desde una perspectiva de la sociología de la ciencia (Thomas Kuhn, Imre Lakatos, Paul Feyerabend). Luego, el estudio analítico del Círculo de Viena, por un lado y de la Escuela de Frankfurt, por otro lado, permiten a los estudiantes establecer comparaciones para que, más adelante, puedan reconocer la influencia de estos en el pensamiento propio de la disciplina de su formación.

También se estudian las diferencias entre el pensamiento clásico o paradigma de la simplificación y el pensamiento o paradigma de la complejidad de Edgar Morin (2004), dando cuenta del valor del conocimiento geográfico en el marco de la epistemología de la complejidad. Con el objetivo de complementar la propuesta anterior se aborda el papel de los intelectuales en la sociedad actual para, específicamente, reconocer el papel de los intelectuales en el contexto de la posmodernidad. A partir de la identificación de las funciones tradicionales de los intelectuales, se explicitan las causas y consecuencias de los cambios en dichos roles y se establecen asociaciones con las corrientes de pensamiento presentadas en las clases teóricas.

Para finalizar con las unidades temáticas que tratan los contenidos generales de la epistemología de las ciencias sociales, se lleva a cabo una salida a la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia. Allí los estudiantes conocen los distintos espacios de esta biblioteca guiados por su directora y luego toman contacto con las fuentes bibliográficas de autores trabajados en las clases, a partir de una selección previa y un posterior registro de las ideas y propuestas filosóficas, reflexionando sobre la posible influencia en la geografía de los autores seleccionados, de su obra o de la teoría elegida.

A continuación, se inicia el recorrido por las corrientes de pensamiento específicas de la ciencia geográfica. En primer lugar, se estudian los principales aportes de Alexander von Humboldt a la geografía, sobre la base del análisis de su cronología de viaje por España,

REDEG

identificando su metodología de trabajo y las corrientes de pensamiento que influyeron en él. Luego, se comparan dos reuniones de asociaciones de geógrafos en la Argentina y en Europa en la década de 1940, a partir de los temas y principales contribuciones, caracterizando el contexto sociohistórico y estableciendo relaciones entre dicho contexto, las temáticas, y las principales tendencias del pensamiento geográfico de la época.

Más adelante, se propone un trabajo de aplicación de los enfoques teóricos y metodológicos en la geografía, a partir de la selección de algunos resúmenes de los trabajos de investigación presentados en las Jornadas de Posgrado del Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur. De este modo, los futuros geógrafos docentes e investigadores identifican áreas temáticas, objetivos, enfoques, metodología y resultados esperados de investigaciones que se llevan a cabo en el marco de estudios de posgrado.

Situándose en el lugar de…

La propuesta final de las clases prácticas en Teoría y Epistemología de la Geografía, es lo que ha motivado la presentación de este trabajo. Desde hace cuatro años, se promueve la lectura de autores y obras de repercusión en la disciplina, además del conocimiento de la biografía de los científicos y la defensa de su obra y postura desde el discurso argumentativo.

Los estudiantes eligen primeramente un autor cuya selección deberán justificar. Luego realizan una búsqueda bibliográfica, que incluye la visita a la Biblioteca del Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur. De esta manera, seleccionan textos y obras para profundizar el conocimiento de las propuestas, enfoques epistemológicos, ideas centrales y aportes a la Geografía acerca del autor que hayan elegido. Además, deben investigar acerca de la biografía del autor para poder relacionar los contextos de descubrimiento y justificación. Por último, se les sugiere que elaboren un discurso en primera persona de carácter argumentativo que incluya todos los aspectos investigados, tales como los aspectos de su vida personal, obras, teorías y principales aportes a la disciplina. La presentación y evaluación del trabajo es oral, estimando una duración máxima entre siete y diez minutos. Finalizada la exposición, se da lugar a las preguntas e intercambios con los compañeros, cada uno desde la postura del autor elegido.

Milton Santos, Anne Buttimer, Yi Fu Tuan e Yves Lacoste han sido los de mayor preferencia por los alumnos. En segundo orden, se han seleccionado Alexander von Humboldt, Johann von Thünen, Paul Vidal de la Blache, Emmanuel de Martonne, Walter Christaller, Paul Claval y David Harvey. En tercer lugar, entre los autores que se han elegido al menos una vez figuran Estrabón, Carl Ritter, Friedrich Ratzel, Fred Schaefer, Henri Lefebvre, William Bunge,

Pierre George, Marc Augé, Edward Soja, Manuel Castells y Doreen Massey. Como referentes latinoamericanas aparecen Alicia Lindón y Liliana López Levi y entre los argentinos, Federico Daus, Perla Zusman, Ada Nogar y Cristina Valenzuela.

¿Cómo evaluamos y qué resultados obtenemos?

En el aula universitaria también existe una marcada preocupación de cómo evaluar a los estudiantes ante determinadas tareas o problemáticas que se les presenta. Si bien evaluar desde la perspectiva del proceso es más complejo por la carga horaria, por la cantidad de estudiantes entre otros, exponer los criterios de evaluación de antemano y permitir que a través de una tarea concreta se pueda mejorar o cambiar es sumamente válido. Tal como lo señala Biggs (2005) alinear la evaluación con los resultados de aprendizaje y las actividades en aprendizaje-enseñanza a realizar.

El instrumento que seleccionamos y aplicamos para evaluar el trabajo práctico de análisis de los autores o representantes de la geografía y de las ciencias sociales es la rúbrica. Esta tarea es a su vez compleja y significativa tanto para el docente como para el estudiante a la hora de realizarla, ya que son varios los elementos que hay que considerar y articular, pero al final del proceso se logra un aprendizaje crítico y reflexivo (Brockbank y MacGill, 2002). Su aplicación se presenta, como todo instrumento, con ventajas y desventajas. La rúbrica queda definida como una guía precisa para valorar los aprendizajes, los productos elaborados, los exámenes, las exposiciones de los estudiantes. En estas tablas se detalla el nivel de desempeño de los distintos aspectos que quieren ser evaluados. Se señalan por ejemplo los objetivos, las expectativas de los docentes, la selección de los contenidos, el rendimiento académico. Estas matrices de valoración brindan una herramienta más a la hora de calificar, para no tener solamente una mirada tan tradicional o positivista, ya que su expresión es mucho más cualitativa e interpretativa a partir de la selección de ciertos criterios. En consecuencia, las rúbricas deben considerar las siguientes premisas: ser coherente con los objetivos educativos que se persiguen, apropiada ante el nivel de desarrollo de los estudiantes, y establecer niveles alcanzados con términos claros (Andrade, 2005).

Las ventajas se establecen a partir de identificar claramente los objetivos docentes, metas y pasos a seguir, señalar los criterios a medir para documentar el desempeño del estudiante, cuantificar los niveles de logro a alcanzar, disminuir la subjetividad de la evaluación y permitir además la autoevaluación y co-evaluación. En cuanto a las desventajas, las mismas requieren mucho tiempo para su elaboración y es necesaria la capacitación docente para su diseño y uso.

ReDEC

Esta herramienta está además en la web y hay varios modelos para ser aplicados, tales como Rubrix, Teachnology, iRubric donde a través de una descripción detallada se puede elaborar y aplicar una rúbrica.

Para el caso particular de la materia Teoría y Epistemología de la Geografía, la rúbrica aplicada incluye criterios que permiten evaluar la argumentación propia para el debate oral (tabla n.° 1).

ReDIEG

Tabla n.° 1. Criterios y niveles de realización esperados para evaluar la argumentación oral en una clase de Teoría y Epistemología de la Geografía

CRITERIOS	Excelente	Muy bueno	Bueno	Malo
Participación del estudiante en la argumentación	Exposición sobre un autor y un texto particular de dicho autor que pertenezca a una de las corrientes epistemológicas en Geografía. Presentación, desarrollo y cierre en tiempo y forma.	Exposición sobre un autor y un texto particular de dicho autor que pertenezca a una de las corrientes epistemológicas en Geografía.	Exposición sobre un autor y un texto particular de dicho autor que pertenezca a una de las corrientes epistemológicas en Geografía presentado de manera desordenada (falta de introducción, aclaraciones, etc.). Presentación incompleta.	Nula o casi nula participación en la exposición. No se puede desenvolver en ella.
Forma de intervención	Expresa y utiliza un vocabulario claro y se distingue por un lenguaje formal, correcto y entendible en la formulación de las oraciones. Tiene muy buena dicción.	Expresa y utiliza un vocabulario claro. Tiene buena dicción.	Expresa y utiliza un vocabulario poco claro, pero se puede con esfuerzo mantener la atención mientras expone.	El vocabulario no es claro, su dicción tampoco. La expresión de sus ideas no es coherente.
Empleo de conceptos clave tanto sobre la corriente epistemológica como del autor seleccionado para la exposición oral	Señalamiento de los conceptos explicativos y teóricos que el autor introduce en su obra. Explicación breve de los mismos y aportes de tipo personal en el sentido de comparaciones, por la diferencia o por la similitud con otros autores y/u otras corrientes de pensamiento.	Señalamiento de los conceptos explicativos y teóricos que el autor introduce en su obra. Breves explicaciones. Pocas relaciones con otras corrientes.	Señalamiento de los conceptos explicativos y teóricos que el autor introduce en su obra. Desarrollo escaso. Faltan conceptos.	Señalamiento de conceptos irrelevantes, o nulo desarrollo conceptual.
Explicación y desarrollo de los conceptos/ teorías/ aportes realizados por los autores seleccionados	Explicación breve de la corriente epistemológica y su relación con las Ciencias Sociales. Manifestación de la historia interna y externa en las ciencias. Comentarios personales fundados en la teoría y/o propuestas varias.	Explicación breve de la corriente epistemológica y su relación con las Ciencias Sociales.	Fundamentación del uso de los conceptos para el análisis. Poco desarrollo de su significación. Escasa rigurosidad en la aplicación de los mismos.	Falta fundamentación de los conceptos que se utilizaron.
Fundamentación de las posturas personales	Desarrollo de posturas personales frente a los hechos y la teoría, adecuadamente fundamentada en los documentos trabajados e integrando conceptos desarrollados en clase.	Desarrollo de posturas personales frente a los hechos y la teoría, adecuadamente fundamentada.	Desarrollo de posturas personales frente a los hechos y la teoría, escasamente fundamentada. Desarrollo de posturas personales sin fundamentación.	Reproducción de posturas que entre sí no guardan carácter lógico (contradictorias).

Fuente: Molinaro, V. 2016. Adaptado de AVOLIO DE COLS, 2013 en curso dado en la UNS-ADUNS denominado: Estrategias para enseñar y evaluar en la enseñanza basada en competencias, junio 2013.

ReDIG

La experiencia de aplicación de esta rúbrica para evaluar a los estudiantes nos demuestra que según los distintos criterios utilizados el desempeño suele ser destacado al momento de relatar la historia de vida, con buen manejo y desarrollo de conceptos clave y principales aportes a la Geografía. En general, demuestran facilidad al momento de establecer relaciones entre la biografía y la corriente a la cual adscribió el autor elegido. En otros aspectos, se requiere más tiempo y dedicación para cumplimentar los objetivos. Por ejemplo, los estudiantes no presentan dificultad en cuanto a seleccionar el autor de una corriente determinada y luego ahondar en el vocabulario específico y los conceptos claves que el autor-geógrafo elegido introduce en la disciplina. Pero les es mucho más difícil argumentar desde una postura personal si los escritos, documentos y trabajos de dicho geógrafo siguen aún hoy estando vigentes y qué nuevos aportes se han realizado posteriormente a la disciplina, como así también poder defender en su exposición oral líneas actuales y emergentes en la geografía que retoman las ideas y conceptualizaciones del autor seleccionado.

No obstante, una vez que esta decisión es tomada (la postura epistemológica y el autor), los estudiantes se ponen en el papel de cada uno y logran expresar en profundidad las ideas, los conceptos y los textos de los autores como así también relacionar las conceptualizaciones estudiadas tanto de la historia interna como externa de la disciplina, cuestiones que permanentemente se ponen de relieve en la materia.

Finalmente, como aspecto a mejorar, se reconoce la necesidad de propiciar un diálogo más fluido entre los estudiantes-geógrafos, ya que se denota una escasa participación con preguntas una vez finalizada cada exposición. Desde la cátedra, se estima que una manera de promover la interacción es que cada alumno intervenga con preguntas desde la postura asumida por el autor elegido, e incluir este modo de intervención como un criterio más a evaluar en la rúbrica.

ReDIEG

Reflexiones finales

En el espacio curricular denominado Teoría y Epistemología de la Geografía, los objetivos son varios, pero la mayoría de ellos buscan en definitiva que el estudiante aprenda, conozca, interprete teorías, propuestas, ideas y conceptualizaciones inherentes a la historia del pensamiento geográfico. Para ello, al analizar las corrientes, modelos, matrices de pensamiento o paradigmas se logra comprender cómo se produce el conocimiento, cómo los especialistas a lo largo de su vida van construyendo una teoría y cómo cada escuela en definitiva trata de dar soluciones o al menos su parecer sobre los "problemas socialmente vivos" que se constituyen en el motor de desarrollo del conocimiento geográfico. También es

importante en este espacio que los estudiantes puedan articular, vincular o relacionar las conceptualizaciones que devienen de las Ciencias Sociales y que se funden en algunos casos o que contribuyen en otros con el quehacer geográfico y los nuevos giros que se perfilan (giro cultural, social, espacial, entre otros). Ello es crucial para reforzar la idea de la Geografía como ciencia, que vista desde lo social, permite aportar, esclarecer o contribuir en buscar soluciones o miradas a las problemáticas del mundo actual. Analizar las producciones de los distintos geógrafos y conocer desde qué lugar han hecho dicho aporte se torna valioso por sí mismo, pero si además cada estudiante se pone en el rol de ese autor, se logra potenciar y mejorar el conocimiento.

En el espacio de los estudiantes, el ejercicio de confrontar y reflexionar sobre qué estudia la Geografía, qué estudia quién y desde qué paradigma lo hace, es sumamente valorable y pone de manifiesto la idea de la pluralidad de teorías, métodos y técnicas. Elegir a otro, luego ponerse en ese lugar, defender un pensamiento, armar un discurso y repensar los conceptos, permite una vez más la construcción de esa polisemia con respecto al objeto de estudio de la disciplina. El desafío también se presenta al elegir entre las variadas tradiciones o escuelas de pensamiento geográfico (anglosajona, francófona o la más reciente iberoamericana), es decir, cuál es la que mejor responde a sus preocupaciones intelectuales como estudiante actual y futuro geógrafo.

En el espacio de la evaluación, las rúbricas, son solo un instrumento más para la evaluación de una actividad práctica en el espacio curricular de Teoría y Epistemología de la Geografía, pero resultan de utilidad para saber en función de ciertos criterios cómo calificar a los estudiantes y en qué medida las mismas puedan ajustarse en el tiempo para que su valor sea realmente constructivo.

ReDIEG

Bibliografía

Andrade, H. (2005). "Teaching with rubrics". *College Teaching*. n.° 53 (1), págs. 27-30.

Benejam, P. y Pagès, J. (Coords.) (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona-Horsori.

Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 295 págs.

Blanco, A. (2008). "Las rúbricas, un instrumento útil en la evaluación de competencias". En: Prieto, L.; Blanco, A.; Morales, P. y Torre, J. C. (Coords.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona, págs. 16–27.

Boud, D. y Falchikov, N. (Eds.) (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. London: Routledge.

Bunge, M. (1980). *Epistemología: curso de actualización*. Barcelona: Ariel Siglo XXI, 252 págs.

Brockbank, A. y Macgill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Colección: Manuales de Pedagogía. vol. 2, n.° 2, Madrid: Morata, págs. 75–78.

Capel, H. (1983). "Positivismo y antipositivismo en la ciencia geográfica. El ejemplo de la geomorfología". *Geocrítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana.* [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, año VIII, n.° 43, http://www.ub.edu/geocrit/geo43.htm [4 de octubre de 2011].

Casas, M.; Bosch, D. y González, N. (2005). "Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar". *Investigación Didáctica. Enseñanza de las Ciencias Sociales*. n.° 4, págs. 39–52.

Flax, J. (1996). "La historia de la ciencia: sus motores, sus frenos, sus cambios, su dirección". En: Díaz, E. (Ed.). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos, págs. 43–56.

Jaspers, K. (1965). *La filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mertler, C. A. (2001). "Designing scoring rubrics for your classroom". *Practical Assessment, Research and Evaluation.* [En línea]. Año 7, n.° 25, https://scholar.google.com.ar/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=NYwWX-YAAAAJ&citation_for_view=NYwWX-YAAAAJ:9yKSN-GCB0IC [10 de abril 2016].

Morin, E. (2004). "La epistemología de la complejidad". *Gazeta de Antropología*. [En línea]. n.° 20, http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html [18 de abril de 2016].

Rivera, S. (2004). "La epistemología y sus formas cambiantes". En: Martyniuk, C y Bergalli, R. *Filosofía, política, derecho. Homenaje a Enrique Mari*. Buenos Aires: Prometeo.

REDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 66-87.

Inflexión de colonial en geografía.
Diagnosticar y transformar un pensamiento colonizado

María Inés Blanc[1], Diego García Ríos[2]

Resumen

El Pensamiento Decolonial constituye una expresión de la teoría crítica contemporánea relacionada con las tradiciones de las ciencias sociales en América Latina. Habilita una perspectiva analítica que busca comprender de **maneras otras** algunas de las problemáticas de ese espacio que son lastre para su proceso emancipatorio como la globalización y la generación de instrumentos y categorías intelectuales del saber basadas en el eurocentrismo, entre otras.

La colonialidad es un fenómeno histórico muy complejo que opera a través de una manifestación de jerarquías (raciales, territoriales y epistémicas) que permiten la re-producción del patrón de dominación. Esas jerarquías naturalizadas —en nuestro caso, los territorios— se conforman a partir de la voz de quienes detentan el poder, lo cual se ve reflejado en diferentes espacios (la escuela) y en los discursos de distintos actores (los estudiantes).

El objetivo de este trabajo es analizar las categorías de Centro-Periferia que trabajan los teóricos decoloniales, para formular un dispositivo que permita identificar las representaciones que poseen los estudiantes de cuarto año de la escuela secundaria de la provincia de Buenos aires sobre esos espacios.

1 Docente –Investigadora – UNMdP, correo electrónico: miblancfacultad@gmail.com.

2 Investigador – UNMdP, correo electrónico: ciiegeografia@gmail.com.

Esta investigación pretende realizar contribuciones en el campo de la Didáctica de la Geografía en la medida que se trabajará con los docentes en formación las claves que la teoría decolonial ofrece para realizar acciones pedagógicas que propendan a desinstalar, desnaturalizar y complejizar esas representaciones eurocéntricas sobre los territorios centrales y periféricos.

Palabras clave: teoría decolonial – colonialidad del saber – territorios globales – centro-periferia

Abstract

The Decolonial Thinking is part of the contemporary critic theory related to the Social Studies tradition in Latin America. It enables an analytic perspective that searches for the understanding of different problematics from that space which stands in their emancipation process such as globalization and the generation of instruments and knowledge categories based in euro centrism, among others.

Coloniality is a very complex historical phenomenon that operates through a manifestation of racial, territorial and epistemic hierarchies which enable the reproduction of the dominance pattern. Those naturalized hierarchies —in our case, the territories— are formed from the voice of those who unlawfully hold the power, which is reflected in different spaces (schools) and in the voices of different actors (students).

The objective of this study is to analyze the centre-periphery categories worked by the decolonial theorists in order to formulate a device that enables the identification of the representations of those spaces possessed by students in their fourth year of high school in the Buenos Aires province.

This study pretends to contribute to the Geography Teaching field, as it will allow training teachers to work with the keys offered by the decolonial theory in order to execute pedagogic actions that will work to uninstall, denaturalize and make those central and periferic territories on euro centric representations more complex.

Key words: decolonial theory – colonialism of knowledge – global territories – center-periphery

ReDIEC

Introducción

El presente trabajo se constituye como el puntapié inicial de una serie de estudios que pretenden realizar los autores para analizar, desde la Didáctica específica de la Geografía, los conceptos estructurantes que hacen a la disciplina —espacio, territorio, lugar, paisaje— a la luz de la teoría decolonial. En este caso, se hará hincapié en los conceptos de **Centro** y **Periferia**, ya que son importantes y congruentes por dos razones. Por un lado, porque en su materialidad condensan todos los conceptos clásicos de la Geografía mencionados anteriormente, por ejemplo, un **espacio** central es una configuración de **territorios** particular donde las fuerzas productivas conforman **lugares** específicos, donde las relaciones sociedad-naturaleza que allí se dan, generan un palimpsesto de **paisajes** diversos. Por otro lado, estos conceptos son importantes para su estudio porque su versatilidad teórica nos permite aplicar la multiescalaridad de análisis: el centro y la periferia no son una conceptualización exclusiva del sistema-mundo, sino que esta lógica contradictoria y dependiente puede traspolarse hacia la perspectiva regional, nacional, provincial, local y hasta barrial.

Todos los sujetos poseemos representaciones sobre los espacios: aquellos que conocemos y vivimos, claro está, están cargados de una subjetividad propia, y aún de los que no conocemos podemos emitir pareceres, pero esta vez desde discursos, imágenes y perspectivas de **otros,** que muchas veces conllevan una intencionalidad colonizante en su transmisión. La escuela no escapa a estos supuestos comunicacionales y, muchas veces, lejos de conformarse como una alternativa crítica, termina reproduciendo lógicas eurocéntricas en la enseñanza áulica.

En este trabajo, a modo de avance, se analizarán teóricamente los conceptos de Centro-Periferia desde la perspectiva decolonial, lo cual permitirá clarificar nociones y perspectivas que ayuden a los investigadores a generar una encuesta exploratoria destinada a los estudiantes de escuela secundaria, la cual será presentada en este trabajo. Esto permitirá, en la próxima investigación, interpretar los discursos de los jóvenes para buscar categorías de las representaciones que ellos poseen sobre los espacios centrales y periféricos, lo cual servirá como insumo para re-interpretar, desde la decolonialidad, el grado de influencia que poseen en su subjetividad estos estudiantes.

La teoría decolonial

En una presentación que realizó en Seúl en 1996, Wallerstein hace referencia a que las Ciencias Sociales han sido atravesadas por el pensamiento eurocéntrico a lo largo de la historia en los departamentos de diferentes sistemas universitarios. Él plantea que esto no es extraño, en la

medida que el pensamiento social se ha constituido a partir de la geocultura[3] del mundo moderno. Y que esa estructura institucional ha tenido sus orígenes en Europa, considerando las expresiones imperiales del viejo continente más como una expresión cultural que cartográfica, más como una red de influencias epistémicas hacia la subjetividades que un anclaje en el colonialismo político-institucional; y en sentido espacial, dice el autor, nos estamos refiriendo tanto a Europa occidental como a América del Norte.

> El trabajo de las disciplinas que forman a las Ciencias Sociales, al menos desde 1945, se ha localizado principalmente en cinco países: Francia, Reino Unido, Alemania, Italia y los Estados Unidos. Incluso, y a pesar de que hoy existe una dispersión mundial de las actividades de estudio de las ciencias sociales, la mayor parte de esos estudios se realizan desde una mirada europea. La ciencia social, de este modo, emerge para responder a problemas europeos, desde puntos de vista que persisten de la época en que Europa dominaba el Sistema-Mundo y parece casi inevitable esta elección tanto en los temas de estudio, su teorización, su metodología e incluso su epistemología, reflejando también, todas las contradicciones de sus propios orígenes. (Wallerstein, 1996. Conferencia Seúl. Traducción propia).

Ante este diagnóstico, se consolida el Pensamiento Decolonial, el cual constituye una expresión de la teoría crítica contemporánea relacionada con las tradiciones de las ciencias sociales y humanidades de América Latina y el Caribe. En él se establecen diálogos críticos y constructivos con otros proyectos intelectuales y políticos del mundo progresista, ya que retoma y discute debates sobre el colonialismo, la filosofía de la liberación, la pedagogía crítica y la teoría de la dependencia, entre otras. (Restrepo y Cabrera: Presentación de la cátedra "Pensamiento decolonial: Teoría crítica desde América Latina" CLACSO).

Uno de los objetivos que plantean los autores en referencia a este pensamiento es analizar las jerarquías naturalizadas de los conocimientos, así como ciertos silenciamientos constitutivos de las narrativas y los discursos, de las corporalidades y de las subjetividades. Así, habilitan una perspectiva analítica para comprender de **modos otros** algunas de las problemáticas que enfrenta América Latina y el Caribe, como la globalización (colonial), la corporativización de las políticas e instituciones de producción, distribución y recepción de conocimientos dominantes en las ciencias sociales, las articulaciones de los imaginarios y las acciones colectivas que trascienden las formaciones nacionales.

Restrepo y Rojas (2010:15) nos plantean que la colonialidad es un fenómeno histórico muy complejo que opera a través de una manifestación de jerarquías (raciales, territoriales y

3 Por *geocultura* Wallerstein entiende un conjunto de ideas, valores y normas que fueron ampliamente aceptados en todo el sistema capitalista y liberal. Determinados por la Revolución Francesa y luego la Industrial y que desde entonces han enmarcado la acción social.

epistémicas) que permiten la re-producción del patrón de dominación. Así, el conocimiento, las experiencias y las formas de vida son interpretados a la luz de esa dominación. Por otra parte, esas jerarquías naturalizadas se conforman a partir de la voz de quienes detentan el poder (en términos políticos, económicos o socio-culturales) y en distintas escalas (nacionales, regionales, locales). Estas jerarquías, que van Dijk (1993) denomina **grupos de élite**, detentan grados de dominación, tanto potencial como real, al influir con sus acciones sobre los miembros de otros grupos.

Así, la perspectiva decolonial se constituye en una herramienta para comprender qué ocurre en un país o región atado a un sistema de poder mundializado en términos geopolíticos. Todo ello, en la medida que la modernidad se ha extendido y reproducido a través de formas políticas y económicas devenidas de la experiencia europea y que, como plantean los autores mencionados, son el resultado de la expansión colonial y han tenido repercusiones en todos los ámbitos de la vida hasta el presente (Restrepo, 2010: 19). En este marco incluimos las representaciones que de esas formas tienen los alumnos de la escuela secundaria.

La inflexión decolonial nos acompaña en una mirada de pluriversalidad, con su ética y política propias. En directa oposición a modelos globales universalistas y eurocentrados, Restrepo y Rojas (2010: 21) nos ofrecen la posibilidad de apostar a hacer visibles y viables las interpretaciones múltiples de conocimientos con otras formas de ser y otras aspiraciones sobre el mundo, parafraseando al Foro Social Mundial de que en el mundo quepan muchos mundos.

En geografía, es conocido que ciertos lugares o regiones que se encuentran insertos en la economía-mundo, mantienen a su vez espacios internos desconectados de la lógica posmoderna y, por ende, desprendidos de la lógica homogeneizante. Así, aspectos sociales y culturales de la vida de las personas que se reproducen en estos lugares, responden de manera diferente a las dinámicas del capital y de la cultura en distintos niveles. Sin embargo, observamos que la escolarización está profundamente marcada por los modelos globales, y atravesada por las pautas del consumismo, con lo cual se vuelve harto complejo emprender estudios de la realidad escolar desde la generalización; más bien todo lo contrario: nos estamos refiriendo a una experiencia compleja, que involucra grandes desafíos para poder interpretarla. (Escobar, 2010: 20).

Walter Mignolo (2007: 129, 130), realizando un análisis de textos de Heidegger, Dussel, Levinas y Fanon, profundiza sobre la concepción tradicional de colonialidad del poder, analizando la colonialidad del ser y del saber. Este aporte teórico nos permite interpretar cómo a las formas de dominación impuestas por el poder las acompaña una colonialidad epistémica de las tareas generales de producción del conocimiento que, de alguna manera, se

manifiestan en un diálogo entre esa formación dominante y la experiencia de vida de la comunidad escolar, que estaría representada por la **colonialidad del saber**.

Por otra parte, el resultado entre la colonialidad del poder y del saber se encuentra mediado a través del lenguaje, fenómeno cultural donde se inscribe la cultura y la identidad, determinando así la **colonialidad del ser**. Esto última responde a la experiencia vivida, a la dimensión histórica (Dussel) a las expresiones existenciales (Fanon) incluso a temas relacionados con género y a la construcción de la subjetividad en el encuentro con el **otro** (Levinas).

Metodología de trabajo

El objetivo de este trabajo es analizar las categorías de Centro-Periferia que utilizan los teóricos decoloniales, para luego formular un dispositivo que permita identificar las representaciones que poseen los estudiantes de cuarto año de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires sobre esos espacios.

Para llevar adelante la investigación empírica se realizará una **encuesta abierta estandarizada** que se aplicará en el inicio de clases a modo de diagnóstico, en tres cuartos años de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata.

- Institución privada religiosa (100 % de subvención provincial) en un antiguo barrio del macrocentro. Casas bajas —muchas de ellas tipo chorizo—, cuenta con todos los servicios y buena accesibilidad de transportes.
- Institución privada laica sin subvención, ubicada en un barrio del macrocentro con infraestructura de chalets modernos y edificios nuevos. Muy buena conectividad de transportes. Todos los servicios.
- Institución oficial ubicada en barrio periférico de infraestructura precaria, alternan espacios de viviendas sin terminar con algunos predios de depósitos o industriales. Conectividad de transporte reducida. Agua y electricidad, sin cloacas.

Partimos de la suposición de que los estudiantes poseen, por defecto, una mirada eurocéntrica en referencia a lo que representa el Centro y la Periferia, en tanto espacios, en el marco de la actual Globalización. Con las encuestas y su análisis buscaremos diferencias que puedan manifestarse de acuerdo a los sectores sociales de los que los alumnos provienen y que se reflejan a partir de la institución educativa a la que concurren pero incluimos en nuestras previsiones que los docentes en las tres instituciones tienen una formación similar.

ReDEG

Esta investigación pretende realizar contribuciones en el campo de la Didáctica de la Geografía en la medida que a partir de los resultados obtenidos, se trabajará con los docentes en formación las claves que la teoría decolonial ofrece para realizar acciones pedagógicas que propendan a desinstalar, desnaturalizar y complejizar esas representaciones eurocéntricas sobre los territorios centrales y periféricos que inferimos poseen los estudiantes de la escuela secundaria. La contribución brindará una mirada más política de lo que se enseña y lo que se aprende en la escuela, aportando a la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad social de su entorno, del país y del mundo.

La modernidad global, el centro y la periferia desde la teoría decolonial

Edgardo Lander (2003), en su trabajo sobre la Colonialidad del saber, hace un abordaje que permite pensar algunas alternativas frente al discurso hegemónico del neoliberalismo como único modelo civilizatorio posible. Plantea que en dicho modelo se dan por sentados una síntesis de supuestos y valores básicos que la sociedad liberal moderna le ofrece al hombre, como el acceso a la historia, el progreso que brinda riqueza y el acceso a la buena vida (Lander 2003:11).

El autor nos muestra que hay una suerte de naturalización de ciertas relaciones sociales no sólo deseables sino como únicas posibles, ya que el neoliberalismo las plantea así desde su propia narrativa histórica. El conocimiento es objetivo, científico y universal, base del sentido común sobre el que se construye la sociedad moderna toda. La construcción de ese conocimiento se basa en la separación de los distintos órdenes humanos, la religión, el cuerpo y la mente, la razón y el mundo por un lado y la articulación de los saberes modernos mediados por la organización del poder, por otro.

En este modelo de sociedad moderna, la ciencia se considera objetiva, la moral universal y el arte y la ley autónomos. Es la visión de **lo europeo** (en el mismo sentido que le da Wallerstein) como moderno y avanzado frente al resto de las culturas siempre visualizadas como **los otros.**

En esta visión de la modernidad se ve a la historia como asociada a la idea de progreso, se naturalizan las múltiples separaciones de la sociedad y se asumen necesariamente superiores los saberes producidos por esta sociedad europea y moderna. En palabras del autor, se necesita un proceso de **deconstrucción** del carácter universal y natural de la sociedad capitalista liberal si lo que se busca es una alternativa (Lander, 2000).

Al respecto Wallerstein (1995), con una mirada apocalíptica sobre la modernidad, nos plantea que el mundo (neoliberal) avanza hacia una polarización económica y social y hacia un

proceso de des–democratización. Él realiza una análisis entre 1970 y 1995. Para este autor estamos viviendo las consecuencias de una ruptura histórica que tendrá tanto impacto como la primera gran revolución del orden económico mundial de 1848, con las graves consecuencias que conocemos[4]. Según su perspectiva, hay vectores que representan dilemas para los Estados, pero no para los empresarios. Primero, la polarización socio-económica cada día más aguda que corre pareja con la polarización demográfica del mundo de la mano del despoblamiento del campo. Él lo denomina proceso de desruralización, que trae aparejado el crecimiento poblacional de las ciudades por salarios que para esos migrantes son mayores pero que en la escena mundial representan costes de trabajo industrial mínimos. Al mismo tiempo, el rol de los estados disminuye y la integración económica de los inmigrantes será limitada. Y como si esto no fuera bastante, en segundo lugar, está el problema de la democratización. La democracia no puede coexistir con una gran polarización socio-económica, ni a nivel nacional ni a nivel mundial. Para todas estas razones, el período frente a nosotros, según el autor, los próximos 30-40 años, será el momento de la desintegración del sistema histórico capitalista.

Los grandes endeudamientos de los países en desarrollo —periféricos—, sumado a las políticas keynesianas de trabajo han fortalecido a las empresas en Estados Unidos., y disminuido la tasa de desempleo, pero han acentuado la polarización interna. Por cuestiones de caída de precios en la producción se favoreció la especulación financiera.

Al respecto Wallerstein dice:

> De estos acontecimientos tristes, casi indecentes, de los años 1970-1995, ¿qué conclusiones políticas han sacado las masas populares? Me parece obvio. La primera conclusión que han sacado es que la perspectiva de reformas graduales que permitirían la eliminación del foso rico-pobre, desarrollado-subdesarrollado, no es posible en la situación actual. (Wallerstein, 1995. Conferencia México).

¿Cómo debemos interpretar esta afirmación? Es claro que la mayor parte de los pronósticos que hace el autor, hoy los vemos cumplidos. Las sucesivas crisis tanto en Europa como en Estados Unidos por especulación inmobiliaria han arrastrado a una crisis global donde se han vuelto a cuestionar conquistas sociales que los habitantes de esos países del norte rico ya daban por consolidadas. Y hemos visto el desarrollo de nuevos escenarios bélicos y protestas sociales en el propio seno de algunos de estos núcleos duros del neoliberalismo como la Unión Europea (el caso Grecia fue uno de los más significativos, pero no escaparon España, Italia e Irlanda entre otros).

4 Gran hambruna irlandesa por las pérdidas sucesivas de cosechas de papa, carestía general en Francia y fuerte oleada migratoria en ambos países. Crisis del comercio y la industria en Inglaterra con la quiebra de comerciantes de productos coloniales lo que produjo cierre de bancos y fábricas.

ReDEG

Las preocupaciones del autor también han pasado por las cuestiones ecológicas, al respecto dice:

> Mientras existían otros bosques, o zonas aún no utilizadas, luego no tóxificadas, el mundo y los capitalistas podían ignorar las consecuencias. Pero hoy tocan los límites de la externalización de costes. No hay más muchos bosques. Los efectos negativos de una toxificación excesivamente aumentada de la tierra, implican impactos serios y múltiples que nos anuncian los científicos. Por eso han surgido movimientos verdes. Desde un punto de vista global, hay únicamente dos soluciones: hacer pagar los costes por los capitalistas; y/o aumentar los impuestos. Pero esto último es poco probable, dadas las tendencias de reducir el rol de los estados. Y lo primero implica una reducción seria en las ganancias de los capitalistas (Wallerstein, 1995. Conferencia México).

No hace falta que demos mayores explicaciones a esta cuestión; avanza en el mundo el proceso de utilización de recursos naturales de zonas frágiles, minería a cielo abierto con utilización de contaminantes, quema de pozos petroleros por cuestiones bélicas, aumento casi sin control del calentamiento global y un mundo rico renuente a tomar medidas de fondo porque son económicamente inviables.

Respecto a la cuestión demográfica, nos dice:

> Hay otros vectores que representan dilemas, no para los empresarios, pero sí para los estados. Primero, la polarización socio-económica cada día más aguda del mundo corre parejas con la polarización demográfica del mundo. Cierto, hay una transformación demográfica en proceso desde 200 años al menos y ahora mismo toca por primera vez al África que en el período pos-1945 tenía la tasa de crecimiento más alta del mundo. No obstante, aunque las tasas en general bajen, el foso entre el Norte, donde las tasas son a menudo negativas, y el Tercer Mundo, donde aún son altas, aún sigue ensanchándose. Si hay recuperación de la economía-mundo en el primer cuarto del siglo XXI, el foso económico ya se agrandará, porque la recuperación será fuertemente desigual. La consecuencia es fácil de prever. Habrá un fuerte aumento de la migración Sur-Norte, legal o ilegalmente. No importa. No hay mecanismos posibles para terminarlo y aún limitarlo seriamente. Las personas que querrían venir al Norte son reclutadas entre los más capaces del Tercer Mundo y están determinadas a llegar. Habrá muchos empleos insuficientemente pagados para ellos. Por supuesto, habrá una oposición política xenófoba contra ellos, pero no bastará para cerrar las puertas (Wallerstein, 1995 Conferencia México).

Parece increíble la claridad de la visión de Wallerstein. Veinte años después de su conferencia estamos siendo testigos de las apreciaciones que planteó. La primavera árabe, la pobreza en África y su consecuente ola migratoria y de refugiados que avanza sobre la Unión Europea, el crecimiento inconmensurable de migrantes centroamericanos y mexicanos sobre Estados Unidos han determinado el resurgimiento de xenofobias que parecían restringidas a oscuros períodos de la historia de la humanidad. Estos hechos socio-espaciales —geográficos— no

RedIEG

hacen más que reforzar la teoría de la dependencia con la que los teóricos desarrollistas y cepalinos (Furtado, Gunder Frank, Prebisch) caracterizaban el sistema-mundo ya en los años 60. Se puede afirmar con seguridad que cada uno de los **problemas** con los que se encuentran los países centrales en el siglo XXI son el resultado de sus prácticas imperialistas y colonizantes practicadas por sus políticas expansionistas desde el inicio de la Modernidad en 1492 (Dussel, 2000) o incluso antes, en **su** periferia.

Para finalizar con las apreciaciones del autor, tomamos una de sus expresiones en torno a la respuesta de los estados frente a esta situación

> ¿Las estructuras estatales ya debilitadas van a sobrevivir ese tipo de guerra civil? Y si esto no fuera bastante, existe el problema de la democratización. ¿Problema, digo yo? ¡Sí, problema! La democratización no es una mera cuestión de partidos múltiples, sufragio universal y elecciones libres. La democratización es una cuestión de acceso igual a las verdaderas decisiones políticas y a un nivel de vida y a una seguridad social razonable. La democracia no puede coexistir con una gran polarización socio-económica, ni al nivel nacional, ni al nivel mundial (Wallerstein, 1995. Conferencia México).

Wallerstein plantea que la fractura social es una cuestión mundial, que no hay un Centro privilegiado y una Periferia sometida (Norte rico vs. Sur pobre). Más bien los centros y las periferias son **inherentes** a las sociedades liberales, en la medida en que, en todas ellas la cuestión del acceso al trabajo digno, a sufrir los efectos de la contaminación y los desplazamientos de población determinan la fragilidad de ciertos sectores sociales. Cuestiones religiosas de grupo étnico o de pobreza instalan guetos en las grandes ciudades del mundo. Entonces, ¿qué tipo de visión tenemos al respecto?, ¿qué representaciones nos acompañan y acompañan a nuestros estudiantes a la hora de pensar en esos mundos de Centro y de Periferia?

En la misma línea, Lander (2000) nos dice que hemos tenido notorias dificultades para formular alternativas teóricas y políticas a la primacía del mercado neoliberal. No se lo interpreta como discurso hegemónico sino como teoría económica. En realidad lo que tenemos frente a nosotros, y a la mayoría de nuestros docentes y estudiantes, es una síntesis extraordinaria de los supuestos y valores básicos que la sociedad moderna (liberal) ha construido en torno a lo que significa el ser humano, la naturaleza, la riqueza, el progreso, la historia y también el conocimiento y lo que identifica como la buena vida.

Las alternativas a las propuestas neoliberales y al modelo de vida que representan, no pueden buscarse en otros modelos o teorías en el campo de la economía ya que la economía misma como disciplina científica asume, en lo fundamental, la cosmovisión liberal. (Lander, 2000: 1).

REDEG

El autor nos pone frente a un muro epistémico, conceptual, cargado de supuestos y representaciones, que para trabajarlas es necesario que se deconstruyan en las partes que las componen para luego reubicarlas de manera de comprenderlas.

De la constitución histórica de las disciplinas científicas que se produce en la academia occidental, interesa destacar dos asuntos que resultan fundantes y esenciales. En primer lugar, está el supuesto de la existencia de un metarrelato universal que lleva a todas las culturas y a los pueblos desde lo primitivo, lo tradicional, a lo moderno. La sociedad industrial liberal es la expresión más avanzada de ese proceso histórico, es por ello el modelo que define a la sociedad moderna. La sociedad liberal, como norma universal, señala el único futuro posible de todas las otras culturas o pueblos. Aquéllos que no logren incorporarse a esa marcha inexorable de la historia, están destinados a desaparecer. En segundo lugar, y precisamente por el carácter universal de la experiencia histórica europea, las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión de esa sociedad se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento. Las categorías, conceptos y perspectivas (economía, Estado, sociedad civil, mercado, clases, etc.) se convierten así no solo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones normativas que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta. Estos saberes se convierten así en los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos perversos que se dan como producto de lo primitivo o lo tradicional en todas las otras sociedades.(Lander, 2000: 7).

La mirada del autor es claramente lineal y unívoca en su interpretación del camino hacia el desarrollo, no admite la posibilidad de variaciones o desequilibrios hacia el interior de esas mismas sociedades liberales. Obviamente, esta es la mirada crítica con la que plantea la visión de este mundo **pensado**, económica, social e intelectualmente, desde el liberalismo **europeo.**

Desde este párrafo podríamos inferir algunas categorías basadas en lo dicotómico para pensar los rasgos de lo territorial que definan al Centro y a la Periferia:

- Actividades económicas industriales vs. actividades primarias.
- Sociedad liberal vs. sociedad popular.
- Sociedad urbana vs. sociedad rural.
- Sociedad receptora de inmigrantes vs. sociedad de emigrantes.
- Sociedad igualitaria vs. desigualdades sociales.
- Riqueza vs. pobreza.
- Bienestar social vs. disconformidad.

De hecho, Méndez y Molinero (1998) refuerzan esta cartografía binaria que se estructura a partir de un sistema internacional de relaciones contradictorio, fruto directo de la división del trabajo y del proceso colonial, diciendo que se vislumbra

> (…) un número elevado de regiones que tienen como funcionalidad específica el abastecimiento de factores productivos (materias primas y energía, alimentos, capitales, incluso fuerza de trabajo), en tanto otras concentran las actividades más productivas junto a las de gestión y control, la innovación tecnológica y los flujos de información, estableciéndose entre ambas una relación de intercambio desigual que ha mantenido y reforzado las contradicciones (Méndez y Molinero, 1998: 56).

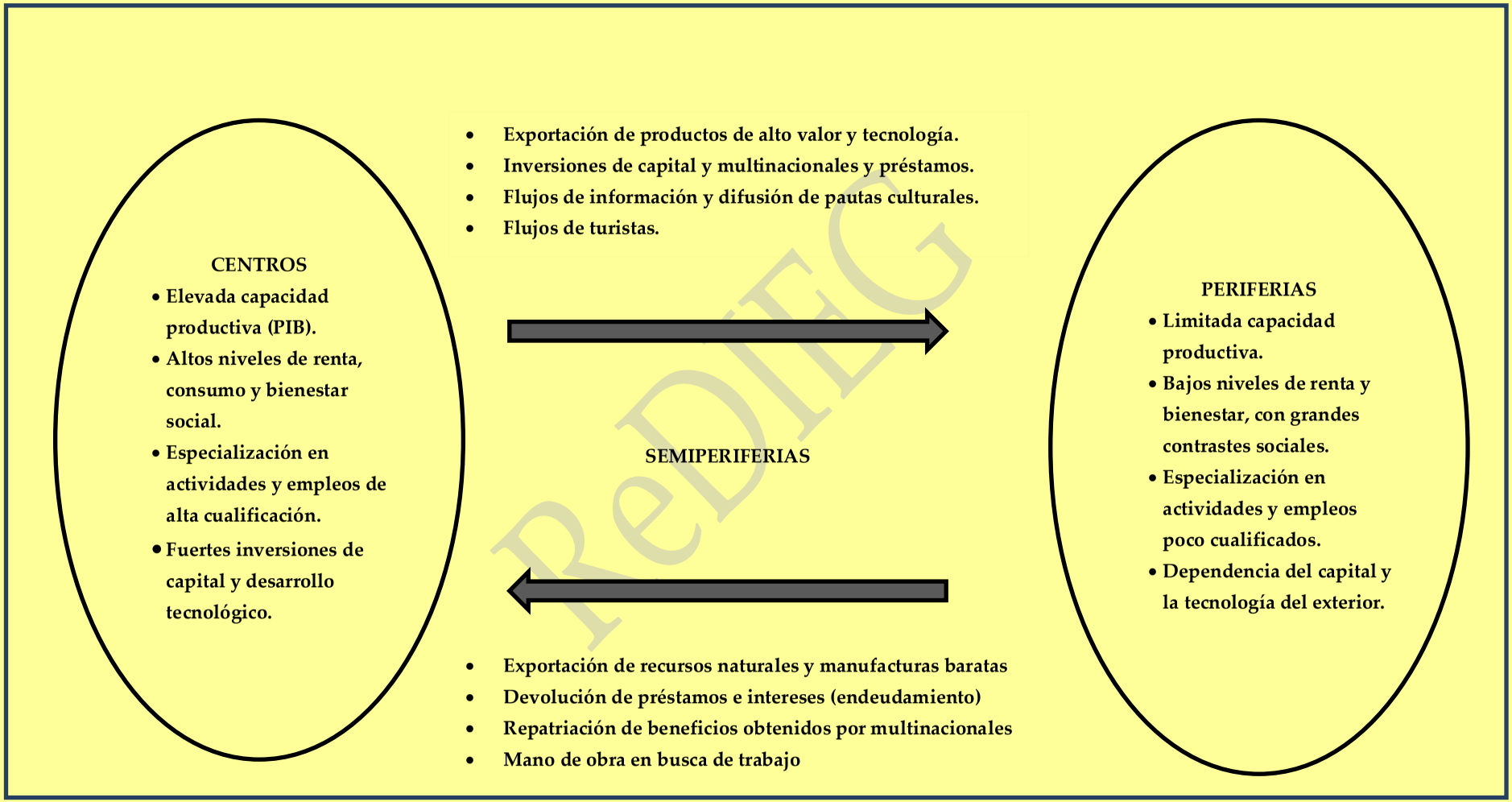
En este pasaje, se echa en falta un fundamento explicativo que sea capaz de arraigar esa desigualdad espacial y territorial, con características tan disímiles, a un sistema que ha sido diseñado por Europa en su ambición expansionista para perpetuar su poder imperial. Estas explicaciones no hacen más que reforzar la **inevitabilidad o naturalidad** de las geografías mundiales, las cuales parecerían quedar confinadas a una materialidad innata que ha marcado los espacios según los designios de la División Internacional del Trabajo.

De esta manera, para plasmar su idea sobre las características y relaciones entre estos espacios, proponen el siguiente esquema (figura n.° 1).

ReDEG

Figura n.° 1

Centro, Periferia y Semiperiferia



Fuente: Méndez, R. y Molinero, F. (1998). *Espacios y sociedades*. Barcelona. Ariel.

En este gráfico reconocemos, en una primera aproximación, las **características** de cada espacio dentro de los círculos y, luego, por encima de las flechas, los **flujos** comerciales hacia un lado y otro, que representan la desigualdad y la degradación en los términos de intercambio. Es curioso el lugar que le otorgan los autores a la **semiperiferia**, identificada como aquellos espacios de **transición** que se encuentran en un estadio evolutivo, pero sin remarcar características ni intercambios con respecto al Centro y la Periferia, y mucho menos, cuál es el rol que ocupan estos espacios en el ajedrez mundial. En términos didácticos, podemos identificar la representación colonialista y poscolonialista que refuerza estas relaciones de desigualdad, sin ofrecer demasiadas explicaciones sobre las mismas. Esto constituye moneda corriente en los libros de texto de secundario e incluso en algunos autores trabajados en educación superior, lo cual se relaciona, como hemos planteado ya, con la imposibilidad de **salir** de la formación eurocéntrica, amén que los Diseños Curriculares actuales ofrecen ciertas posibilidades al profesor para generar alternativas de comprensión.

Al respecto nos dice Lander:

> Esta es una construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. Pero es más que eso. Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma "normal" del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son trasformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad. (2000: 8).

Este párrafo habilita nuestros supuestos en forma de representaciones sobre lo que significa **pertenecer o no pertenecer** a este colectivo intelectual Centro–Periferia.

> ¿Por qué se ve el Occidente a sí mismo de esta manera?.....
> Nosotros somos los únicos que diferenciamos absolutamente entre Naturaleza y Cultura, entre Ciencia y Sociedad, mientras que a nuestros ojos todos los demás, sean chinos, amerindios, azande o barouya, no pueden realmente separar lo que es conocimiento de lo que es sociedad, lo que es signo de lo que es cosa, lo que viene de la Naturaleza, de lo que su cultura requiere. Hagan lo que hagan, no importa si es adaptado, regulado o funcional, ellos siempre permanecen ciegos al interior de esta construcción Ellos son prisioneros tanto de lo social como del lenguaje. Nosotros, hagamos lo que hagamos, no importa cuán criminal o imperialista podamos ser, escapamos a la prisión de lo social y del lenguaje para lograr acceso a las cosas mismas a través de un portón de salida providencial, el del conocimiento científico. (Lander 2000: 9).

Para Lander, el pensamiento liberal se considera omnipotente y resuelto a condenar a cualquier otra forma de sociedad y pensamiento.

La tesis original de Immanuel Wallerstein (1979) es que el sistema capitalista debe ser analizado como un todo, es decir, como una economía-mundo, cuya evolución histórica ha conocido una serie de fases separadas por crisis cíclicas que le son intrínsecas. En cada una de ellas ha existido un orden económico internacional definido por un determinado tipo de división del trabajo entre centros, periferias y semiperiferias, una tecnología, un modo de financiación y un grupo social dominante, que se ven trastocados con cada crisis.

Dussell nos plantea que existen dos conceptos de **modernidad** (desglosando el concepto que propone Wallerstein):

- Uno que representa la salida de una **inmadurez** a través del esfuerzo la razón y de un proceso crítico que abre a la humanidad a una nueva forma de desarrollo. Representado por los acontecimientos europeos del siglo XVIII, subjetivamente identificados con la Reforma, la Ilustración y la Revolución Francesa. (Todo ocurrido en territorio europeo).
- El segundo, de sentido más mundialista, que consiste en definir a la **modernidad** a partir de los Estados, ejércitos, economías, etc. que sean **centro** de la Historia Mundial a partir de 1492 como fecha del despliegue del **Sistema Mundo.** Lo que interpretamos incluiría no solo a los países de Europa occidental sino también a América del Norte en los siglos posteriores. (Dussel, 2000).

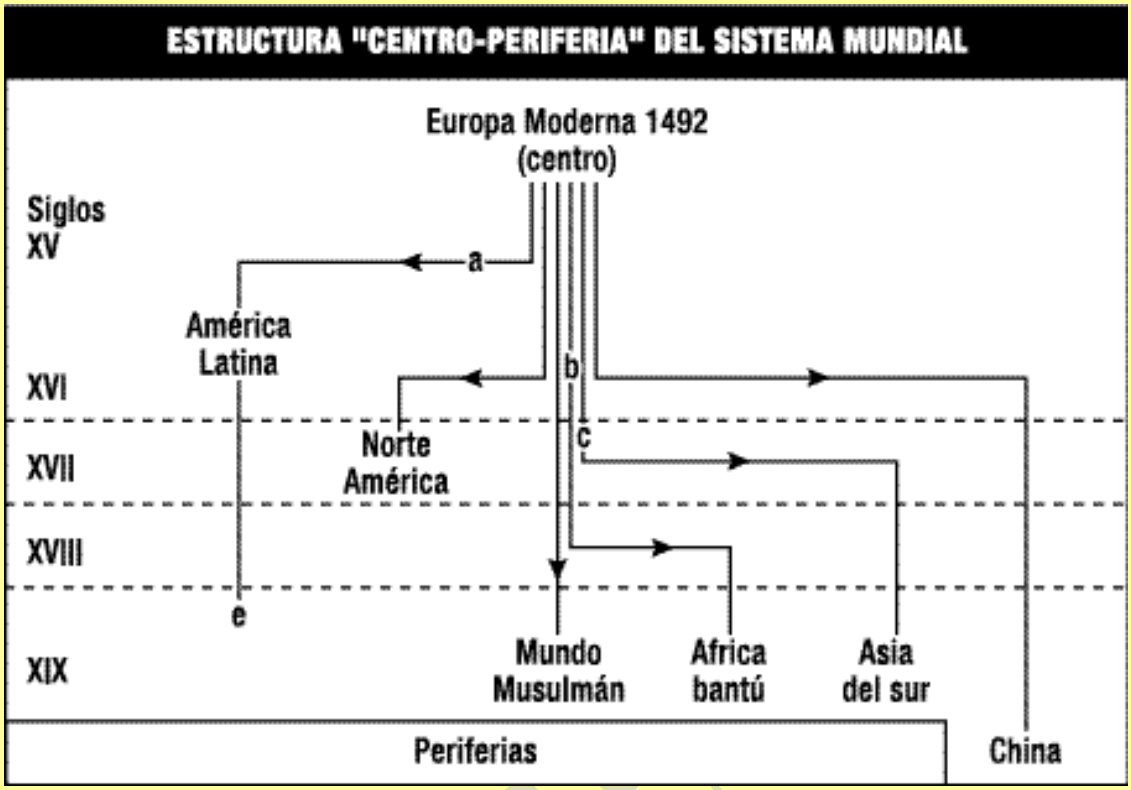
La segunda etapa de la "Modernidad", la de la revolución industrial del siglo XVIII y de la Ilustración, profundizan y amplían el horizonte ya comenzado a fines del siglo XV. Inglaterra reemplaza a España como potencia hegemónica hasta el 1945, y tiene el comando de la Europa moderna, de la Historia mundial (en especial desde el surgimiento del Imperialismo en torno a 1870).

Esta Europa Moderna, desde 1492, "centro" de la Historia Mundial, constituye, por primera vez en la historia, a todas las otras culturas como su "periferia" (Dussell 2000: 47).

Esto se refleja en el siguiente cuadro del autor (figura n.° 2):

RedEG

Figura n.° 2



Fuente: Dussel, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. Buenos Aires: CLACSO.

a: la primer periferia; **b**: el esclavismo en sus costas occidentales; **c**: algunas colonias (como Goa, etc.), pero sin ocupación continental; **d**: emancipación de Estados Unidos; **e**: emancipación hispanoamericana.

ReDIE

Dussel (2000) nos dice que:

> En la interpretación habitual de la Modernidad se deja de lado a Portugal y España, y con ellos el siglo XVI hispanoamericano, que en opinión unánime de los especialistas nada tiene que ver con la "Modernidad" —sino, quizá, con el fin de la Edad Media—. Y bien, deseamos oponernos a estas falsas unanimidades y proponer una completa y distinta conceptualización de la "Modernidad", con un sentido mundial, lo que nos llevará a una interpretación de la racionalidad moderna diversa de los que piensan "realizarla" (como Habermas) como de los que se oponen a ella (como los "Postmodernos").(2000: 47).

Lo que queremos resaltar con esta interpretación y con el esquema del autor, es que la colonialidad proviene de ambos momentos de la **modernidad,** tanto del período de colonización de la América Hispana como de los movimientos posteriores de apropiación de territorios y colonización económica y política. Y que desde esa interpretación de mirada **central** es que se han forjado las **periferias,** como construcciones intelectuales que fueron adoptadas sin discusión, hasta que aparece la mirada decolonial.

En este punto nos preguntamos: los estudiantes encuestados ¿qué miradas pondrán de manifiesto en sus respuestas sobre los Centros y las Periferias?, ¿tendrán en cuenta estas

perspectivas históricas que tanto Wallerstein como Dussel nos proponen?, ¿serán capaces de interpretar que todas las civilizaciones modernas poseen centros y periferias, o evaluarán la dicotomía de forma estereotipada?, ¿qué aspectos se pondrán en juego a la hora de responder?

Dussel (2000:49) nos propone una serie de mitos que vienen aparejados a la concepción de lo que la **modernidad** involucra y que nos permite analizar las representaciones de **Centro y Periferia** que consideramos producto de una construcción intelectual europeizante y que podrían tener una mirada superadora desde la Teoría decolonial. Éstos son:

1) La civilización moderna se autocomprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica).
2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral.
3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la "falacia desarrollista").
4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial).
5) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio; el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera).
6) Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa" (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la "Modernidad" presentarse no solo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctimas.
7) Por último, y por el carácter "civilizatorio" de la "Modernidad", se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la "modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera. (Dussel 2000: 49).

Estos mitos nos permitirán analizar las encuestas de los estudiantes a la luz de las categorías que planteamos para trabajar en ellas, la visión de los **centros** como desarrollados o superiores, la percepción de lo **periférico** como primitivo y atrasado, la imagen de avance y desarrollo, producto de provenir de **lo europeo**, la asociación de periferias con pobreza y violencia. La visión de la periferia como tierras de carencia de oportunidades y migraciones

ReDEG

obligatorias. La casi segura imagen de lo central como aquello que trae la **salvación,** sumado a la asociación de que la periferia es ignorante y debe ser rescatada por el proceso **civilizatorio.**

Construyendo el instrumento exploratorio

Existen muchas maneras de indagar en las representaciones que tienen los sujetos sobre ciertas problemáticas de índole social o conceptos que hacen a la estructura económica. Por un lado, aparecen las entrevistas en profundidad (Yuni y Urbano 2005), muy interesantes y útiles para las investigaciones de carácter cualitativo, puesto que se trata de recursos conversacionales que constituyen, acaso, la fuente más rica que posee un investigador para recabar información y, de esta forma, comprender las subjetividades y perspectivas de los sujetos con los que se trabaja.

En la escuela, debido a que los tiempos áulicos no permiten desarrollar entrevistas —y mucho menos en profundidad— existen diversas maneras de recabar esta información. De hecho, durante la etapa inicial de un ciclo lectivo, un profesor lleva adelante tareas diagnósticas que apuntan a reconocer los saberes previos con los que cuentan sus alumnos. Allí, utiliza estrategias como la interpretación de textos, las preguntas orales o escritas, la redacción de narrativas sobre contenidos de años anteriores, e incluso cuestiones más innovadoras como las diagramaciones o el trabajo con imágenes y videos.

Sin embargo, a los fines de la muestra seleccionada para esta investigación (tres cursos de secundaria, que suman aproximadamente cien personas), el instrumento más acorde para la indagación de las representaciones sobre Centro-Periferia es la **encuesta**.

La misma será entregada al inicio del ciclo lectivo a tres profesores diferentes de cuarto año de secundaria (sin importar la orientación) de la ciudad de Mar del Plata, en tres escuelas con las características institucionales que mencionamos en el apartado de metodología. Es importante aclarar que, como se apunta a indagar en representaciones que se construyen desde muchos ámbitos y fuentes (escolar, hogareño, mediático, social), el hecho de que se haya escogido este año no es arbitrario, sino que tiene que ver con que son estudiantes que aún no han transitado ni estudiado estos conceptos de manera sistemática e integral en un estudio **desde** la Geografía mundial, puesto que es un contenido que abordarán el corriente año.

Por otro lado, las preguntas fueron construidas respetando las categorías trabajadas por los autores decoloniales en nuestro marco teórico de las páginas precedentes. Aunque, claro está, en ningún tramo de la encuesta hacemos referencia de manera explícita a la colonialidad o la historicidad de la modernidad ni del capitalismo imperialista o monopolista, de los cuales nos

hemos valido para cimentar las bases teóricas que nos sirvieron como fundamento para formular las preguntas primero, y analizar las respuestas, después.

Más bien procuramos utilizar un lenguaje sencillo y con interrogantes abiertos, para que los jóvenes puedan explayarse en sus respuestas.

La **encuesta** será la siguiente:

1) Mencioná tres factores por los cuales crees que existe la desigualdad entre los países del mundo.
2) ¿Qué son y cuáles son, a tu criterio, los países centrales y los periféricos? ¿Qué elementos consideras para dar tu respuesta?
3) ¿Cómo se relacionan estos países entre sí? Mencioná algunos ejemplos de aspectos económicos, políticos o culturales que te parezca que marcan esa relación.
4) ¿Cómo caracterizarías al proceso que denominamos globalización?
5) ¿Cómo definirías el concepto de territorio?, ¿de qué manera los territorios son transformados por la globalización?
6) Describí un territorio de un país central y luego haz lo mismo con uno periférico.
7) Realiza un planisferio en forma de mapa mental.
8) ¿Dónde aprendiste todo lo anterior? Si existe más de una fuente, jerarquízalas según su importancia.

ReDEG

Breve fundamentación de las preguntas

Las primeras tres preguntas dan por sentado que los jóvenes, por defecto, son conscientes de la desigualdad socio-económica de los países del mundo. Es así que decidimos indagar directamente en las causas que generan esa disparidad y en la identificación de unos y otros en el **tablero mundial**. Luego, decidimos profundizar en las relaciones que se establecen entre los espacios. La idea de estas preguntas iniciales es dar cuenta si los estudiantes incorporan la dimensión histórica en las relaciones Centro-Periferia para explicar la desigualdad en la actualidad. Tal como planteamos con los diferentes autores decoloniales, es imprescindible esta cuestión pues se vuelve imposible fundamentar las relaciones de dominio político, comercial o cultural desde una "fotografía" actual. Allí también apuntamos verificar si utilizan conceptos como colonización, modernidad, expansionismo, sometimiento; que son contenidos que la secundaria prevé para las Ciencias Sociales desde el primer año de secundaria.

Luego, en la cuarta y quinta pregunta, buscamos la referencia en dos conceptos eminentemente geográficos: globalización y territorio. En primer lugar, pretendemos indagar la representación que tienen sobre ambos conceptos, con la hipótesis de que en el primer caso es probable que muestren una concepción de la globalización desde una perspectiva idílica y mediática. En el caso del territorio, tal vez las respuestas sean más disímiles puesto que en el año anterior, los alumnos habrán visto el concepto desde la lógica de los actores sociales y el conflicto de intereses. Sin embargo, las respuestas más ricas estarán dadas en la influencia que ejerce la globalización sobre los territorios, puesto que será una llave importante para indagar en las categorías de colonialismo que utilizan los alumnos.

Continuando con la encuesta, aparecen preguntas que apuntan directamente a las representaciones **paisajísticas** y **cartográficas** en definitiva, **espaciales,** que poseen los jóvenes sobre los países centrales y periféricos. Estas cuestiones son bien interesantes de trabajar. En el caso de la pregunta 6, es muy probable que encontremos la presencia de los **mitos** que trabaja Dussel, donde los espacios centrales son aquellos donde reina la organización, las modernas infraestructuras y los **"mundos de fantasía** y los periféricos, como espacios caóticos, pobres y peligrosos. En el caso de la propuesta 7 —mapa mental—, es bien interesante puesto que, por experiencias propias como docentes, se dan situaciones como por ejemplo: la sobredimensión de países como Estados Unidos o ciertos países europeos, o la supresión de ciertos países de Sudamérica o el continente africano como un solo país.

Por último, apuntamos a que el encuestado reflexione sobre cuál es la fuente más importante, o a la que le otorga mayor atención en su vida cotidiana, a la hora de informarse y aprender las cuestiones vinculadas a los países del mundo y las relaciones internacionales.

Como dice Barbero (2003):

> Los cambios por los que atraviesa nuestra sociedad en las condiciones de producción y de circulación de los saberes producen un fuerte autismo en la escuela-institución como reacción al desorden cultural que se vive en el ambiente, lo que a su vez se traduce en una gran dispersión cognitiva por parte de los alumnos: ¿quién sabe qué, por cuáles medios y con qué relevancia social? (2003: 6).

En la investigación que sucederá a la presente, además de la bibliografía decolonial, trabajaremos con autores que analizan la formación de subjetividades en el sujeto, principalmente, haciendo hincapié en los medios masivos de comunicación.

Conclusión

Como planteamos en la Introducción, el presente trabajo representa el inicio de una serie de estudios que se proponen, a partir de distintos autores, analizar desde la didáctica específica

RedIFG

de la Geografía los conceptos estructurantes que hacen a la disciplina —espacio, territorio, lugar, paisaje— a la luz de la teoría decolonial.

Iniciamos la propuesta a partir de los conceptos de Centro y Periferia, ya que los consideramos como los más significativos a la hora de interpretar cómo nuestros estudiantes tienen representaciones **colonizadas** del mundo**.** Dijimos también que estos conceptos son importantes para su estudio porque su versatilidad teórica nos permite aplicar la multiescalaridad de análisis, siendo las interpretaciones del centro-periferia una conceptualización exclusiva del sistema-mundo, y porque representan una lógica contradictoria y dependiente.

De la aplicación de las encuestas y su interpretación a partir de las categorías propuestas estaremos habilitados a contraponer los resultados con nuestros marcos teóricos para verificar o refutar nuestras propias subjetividades al respecto. Así confirmaremos —o no— que la escuela es reproductora de un pensamiento colonizado y podremos actuar en consecuencia en la formación de formadores para romper con esas estructuras estereotipadas y abrir un camino hacia el pensamiento crítico y decolonial. De esta manera, podremos pensar los espacios de Latinoamérica y de nuestro país en particular como una construcción intelectual independiente de los marcos conceptuales poscoloniales[5].

ReDIEG

Referencias bibliográficas

Barbero, J. (2003). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación*. n.° 32. OEI . http://rieoei.org/rie32a01.htm.

Dussel, E. (2000). "Europa, modernidad y eurocentrismo". En: Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. *Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. julio. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtF.

Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Gobierno Bolivariano de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Cultura.

Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Departamento de antropología de Chapel Hill University. Carolina del Norte. Popayán: Envión Editores.

Lander, E (2000). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico". En: Lander, E. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*.

5 Entendiendo que los Estudios Poscoloniales mantienen la mirada eurocéntrica para realizar sus críticas a la colonización, en la medida en que la mayoría de esos estudios se han realizado como planteos de una contra corriente intelectual posmoderna.

CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. julio, http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtF.

Lander, E. (2012). "Un nuevo período histórico". *La jornada,* México 13 de enero de 2012.

Méndez, R. y Molinero F. (1998). *Espacios y sociedades. Introducción a la geografía regional del mundo*. Barcelona. Ariel.

Mignolo, J. (2007). "El pensamiento decolonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto". En: Castro Gómez y Grosfoguel (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémicamás allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores. https://books.google.com.ar/.

Restrepo, E y Cabrera, M. [s/f]. *Pensamiento decolonial: Teoría crítica desde América Latina*. Cátedra CLACSO http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: Fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popoyan: Editorial Universidad del Cauca.

van Dijk, T. (1993) ."El racismo de la élite". *Revista Archipiélago* (Barcelona), 14, págs. 106-111. Popayan: Samava Impresiones.

Wallerstein, I. (1995). *La reestructuración capitalista y el sistema-mundo*. Conferencia magistral en el XX° Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, México, 2 al 6 de octubre de 1995.

Wallerstein, I. (1996). *Eurocentrism and its avatars*. The dilemmas of social Sciences. Conferencia Seúl. http://wsarch.ucr.edu/wsnmail/96.jul-dec/0303.html.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. Córdoba: Brujas.

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 88-102.

Estrategias didácticas en el marco de la enseñanza para la comprensión. Experiencias de aprendizaje en Geografía Histórica

Rosa A. Fittipaldi[1], Alejandra M. Geraldi[2]

RedIEG

Resumen

El presente trabajo pretende ser un aporte a las estrategias docentes para la enseñanza de la Geografía, centrada en la comprensión de los procesos de reconstrucción de los territorios, desde la relación tiempo-espacio-sociedad. Una dimensión específica de la Geografía Histórica es la que se refiere a la historia del territorio como campo de múltiples facetas y relaciones, a partir de las cuales se pueden evaluar cambios y continuidades que lleven a explicar el funcionamiento actual de los territorios. Una Geografía Histórica retrospectiva se pregunta por la relación entre el pasado y el presente, no busca un pasado muerto, sino aquel que repercute en el presente y le otorga su grado de originalidad y especificidad. El papel del geógrafo-historiador es fundamental para la reconstrucción y preservación de los paisajes con profundidad histórica y se convierte en un elemento clave a la hora de alcanzar aprendizajes significativos.

En la cátedra de Geografía Histórica, del Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur, se plantea la necesidad de dar mayor protagonismo al alumno en la construcción del conocimiento apelando a la problematización de los contenidos,

1 Docente Investigador. Universidad Nacional del Sur. Departamento de Geografía y Turismo, correo electrónico: fittipal@uns.edu.ar.

2 Docente Investigador. Universidad Nacional del Sur. Departamento de Geografía y Turismo. CONICET, correo electrónico: ageraldi@criba.edu.ar.

con el fin de alcanzar una mayor y mejor autonomía en los aprendizajes. Para ello se han generado propuestas didácticas desde perspectivas constructivistas, en el marco de la enseñanza activa en Geografía.

En este contexto, se replantean, no solo los contenidos, sino los métodos de enseñanza y las formas de evaluación. Se pretende que los alumnos sean responsables del aprovechamiento de su tiempo, espantar la rutina y ocuparse más de formar que de calificar. La propuesta pedagógica consiste en la reconstrucción de espacios a partir de las dinámicas territoriales propias de cada uno y de la articulación de escalas temporales y espaciales. Los alumnos eligen libremente el lugar a trabajar. A partir del marco teórico-metodológico expuesto y analizado previamente en el aula, esta reconstrucción propicia la **investigación autónoma** a partir de distintas fuentes, e incentiva la **creatividad** en la manera de seleccionar, procesar, interpretar y presentar sus resultados.

En el marco de estas tendencias, la necesidad de tomar en cuenta el conjunto de variables individuales que inciden en el desempeño académico de los estudiantes (motivación, conocimientos previos, aptitudes, sistema de creencias, estilos y estrategias de aprendizaje, entre otras) forma parte de los retos a los cuales nos enfrentamos los docentes universitarios ante la gran cantidad de información y recursos pedagógicos que brindan las nuevas tecnologías y los avances en el campo de la psicología cognitiva, que nos ayudan a comprender mejor los procesos de construcción del conocimiento.

Palabras Clave: enseñanza de la Geografía- territorios - estrategia didáctica – geografía activa.

ReDIG

Abstract

The present test must like intention make a contribution to teaching strategies for teaching geography, focused on understanding the processes of territories reconstruction, from the relationship time-space–society. A specific dimension of Historical Geography is the area's history like a multi-faceted field and relationships, from which is possible to evaluate changes and continuities to understand the current territory. A retrospective Historical Geography have asked of the relationship between past and present, not looking for a dead past, but that has an impact on the present and gives its degree of originality and specificity. The role of the geographer-historian is essential for the reconstruction and landscapes preservation with historical depth and becomes a key element in the significant learning.

In the Historical Geography subject —Department of Geography and Tourism— of the Universidad Nacional del Sur, it is necessary to give greater prominence to the student in

the knowledge construction by means of the problematization of contents, in order to achieve it poses greater and better learning autonomy. It has been generated educational proposals from constructivist perspectives within the geography active teaching.

Thus, not only the content but teaching methods and assessment forms. It is intended that students are responsible for the use of their time, break the routine and deal more to form than to qualify. The pedagogical proposal involves spaces reconstruction from the territorial dynamics and articulation of spatial and temporal scales. Students freely choose the place to work. Based on the theoretical-methodological framework previously exposed and discussed in the classroom, this reconstruction fosters independent research, and encourages creativity in how to select, process, interpret and present their results.

As part of these trends, consider the set of individual variables that affect academic performance of students (motivation, previous knowledge, skills, belief systems, styles and learning strategies, among others) is part of the challenges we face university teachers given the large amount of information, diversity of sources and teaching resources offered by new technologies, coupled with advances in the field of cognitive psychology, that help us better understand the processes of knowledge construction.

Keywords: teaching Geography- territories - teaching strategy - active geography

ReDIG

Introducción

La asignatura Geografía Histórica, correspondiente al área de Teoría de la Geografía, por su contenido y su metodología, brinda a los alumnos la posibilidad de acercar los contenidos de Geografía al ámbito de las Ciencias Sociales y en especial al de la Historia. Por pertenecer al último año del profesorado y ser una de las últimas materias de la licenciatura, antes de la elección de las orientaciones, el enfoque en su dictado y la forma de evaluar, se ajustaron a las necesidades de articulación con el mundo del trabajo, donde se ponen en marcha una serie de competencias, que exceden el conocimiento teórico hacia cuestiones relacionadas con las actitudes y destrezas frente a la organización de los saberes, su secuenciación y su trans-posición didáctica.

Se pasa de un modelo tradicional de enseñanza, a un enfoque basado en la comprensión, entendida aquí como la capacidad de pensar y actuar flexiblemente con lo que sabemos para resolver problemas, crear productos o interactuar con el mundo que nos rodea.

En este marco se les pide a los estudiantes que pongan en juego su comprensión, planteando, explicando, resolviendo un problema, construyendo un argumento, armando un producto, y

se espera que respondan, no solo demostrando su nivel de comprensión actual sobre los contenidos en cuestión, sino también, a partir de su aplicación en diferentes situaciones. Los alumnos, al trabajar por medio de su comprensión en respuesta a un desafío particular llegan a la internalización del conocimiento desde prácticas constructivas.

El estudiante en un ámbito educativo propicio, lleva a cabo un doble aprendizaje, por un lado el relativo a los contenidos de la materia y por el otro el relativo al desarrollo de sus capacidades cognitivas. Si al estudiar un tema, lo memoriza, aprende a memorizar; si al estudiar lo sintetiza, aprende a sintetizar. Ello manifiesta que la formación del alumno en estrategias de aprendizaje no solo lo ayuda a mejorar su rendimiento académico, sino también al desarrollo de la comprensión, la síntesis, el análisis en los que se basan los procesos de pensamiento; acciones demandadas por los profesores cuando se les pide a los alumnos que sean analíticos, críticos, creativos, pensantes.

La estrategia que se propone es la de trabajos en taller a partir del planteamiento de problemáticas. Los talleres consisten en espacios de construcción y producción de nuevos conocimientos basados en la metodología propuesta por la asignatura: selección de un espacio (en el primer taller corresponde a una ciudad europea) para trabajar en forma grupal (la elección del tema es libre, sea por gusto, desconocimiento, curiosidad, facilidad de acceso a la información, importancia o relevancia en el contexto mundial, etc.), planteamiento de problemas, elaboración del plan de trabajo (problema seleccionado, hipótesis, objetivos y metodología), resolución del mismo (armado del informe) y exposición de los resultados.

Cobra fundamental importancia la evaluación formativa o de proceso, ya que en esta forma de trabajo, la misma se considera como una instancia más de los aprendizajes. Los talleres son el ámbito adecuado, como espacios de aprendizaje activo, para el desarrollo de múltiples capacidades adquiridas por los alumnos. Los mismos tienen la posibilidad de transferir conocimientos y procedimientos a situaciones y casos concretos, implícitos dentro de ejes articuladores[3] que ellos mismos construyen y proponen. Son espacios para el intercambio y la reflexión crítica a partir de los trabajos presentados.

El contexto de la educación para la comprensión y el desarrollo de competencias

Poner en práctica una metodología innovadora, apoyada en estrategias didácticas creativas, que potencien las actividades prácticas, la explicación multicausal de los fenómenos

3 Estos ejes articuladores corresponden a los módulos del programa de la asignatura y delinean el ámbito a partir del cual se plantean las problemáticas que abordará cada grupo.

territoriales, el aprendizaje personalizado y el trabajo en equipo, implica un cambio de enfoque. “De todos es sabido que la acción docente del profesor es decisiva para motivar o desalentar al alumnado en relación con el aprendizaje de cualquier disciplina académica, así como para alcanzar o no un correcto aprendizaje de sus contenidos científicos” (Marrón Gaite, 2011: 315).

La enseñanza activa concede un elevado protagonismo al alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a diferencia de la enseñanza tradicional en la que el protagonismo recaía en el profesor. En ella el alumno se convierte en el centro de la acción educativa, desempeñando el profesor la función de orientador y estimulador del aprendizaje.

El conocimiento, la habilidad, la comprensión son el material de intercambio en todo acto educativo. El primero lo referimos a la información, al manejo de la misma, el segundo a los desempeños en cuanto a la acción concreta y el tercero, se vincula de manera compleja a las capacidades que el alumno desarrolla para un desempeño flexible. “Comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria” (Perkins en Stone Wiske, 1999: 4).

En el contexto de la comprensión se manejan una serie de conceptos organizados alrededor de la práctica: hilos conductores —metas de comprensión, tópicos generativos, desempeños de comprensión, valoración continua—. Podríamos afirmar que la enseñanza para la comprensión es una teoría de la acción con un eje constructivista (Barrera, 2014: 27) (figura n.° 1). En dicha teoría se sustenta la propuesta de talleres en Geografía Histórica.

ReDIHG

Figura n.° 1. Componentes de la enseñanza para la comprensión

Componentes comprensión	Definición	Importancia	Rol del alumno	Rol del docente
Hilos conductores	Son grandes preguntas que guían el aprendizaje disciplinar a largo plazo.	Son las preguntas que llevan a investigaciones profundas	Llevan a entender conceptos complejos, profundos. No basta con tener la respuesta correcta a la pregunta que el docente hace.	Realizan las preguntas en el contexto de la disciplina.
Metas de comprensión	Representan las comprensiones que el docente espera que sus estudiantes alcancen durante un determinado tiempo y dan sentido a las acciones que les piden a sus estudiantes realizar	Son propósitos explícitos y compartidos públicamente con los estudiantes y se centran en los conocimientos, los métodos y los propósitos centrales de las disciplinas.	Les permiten entender qué es lo que están haciendo y por qué lo están haciendo.	Hacer explícitas las metas de comprensión clarificando qué se está haciendo y para qué, contribuirá a que el alumno de mayor sentido al Proceso de enseñanza – aprendizaje.
Tópicos generativos	Representan los conceptos, ideas o eventos centrales sobre los que nos interesa que los estudiantes desarrollen comprensión.	Van a la esencia de cada disciplina y la organizan. A partir de los tópicos se pueden establecer ricas conexiones al interior de la disciplina y con otras disciplinas, comprometiendo a los estudiantes con el conocimiento, los métodos, los propósitos y las distintas formas de comunicación.	Posibilidades de exploración y conexión con otros temas, con sus propios intereses y vivencias.	Considera qué es lo más importante que sus estudiantes aprendan y comprendan, aquello que puede llevarlos a tomar decisiones en sus vidas, y a pensar y actuar en forma flexible promoviendo la creatividad y la competencia.
Desempeños de comprensión	Son acciones que necesitan ir acompañadas de mucha reflexión.	Están diseñados de manera secuencial para que los estudiantes desarrollen la comprensión de las Metas de comprensión y de los Tópicos generativos. Dicha secuencia está constituida por tres etapas: la Exploración, la Investigación guiada y los Proyectos finales de síntesis.	Desarrollo de actividades para pensar con y a través del contenido.	Construyen las secuencias que se les piden a los estudiantes que hagan. Dar un sentido de propósito no solo para su vida sino para la disciplina objeto de estudio.
Valoración continua	Se define como un conjunto de ciclos de retroalimentación centrados en la comprensión, que utilizan estudiantes y maestros a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para apoyar dicho proceso. Es el proceso de observar, a partir de los Desempeños de comprensión, qué tanto están comprendiendo los estudiantes y ofrecerles la retroalimentación necesaria para mejorar su trabajo.	Estos ciclos incluyen estrategias y herramientas variadas para ayudar a avanzar la comprensión y cuenta con criterios y estándares claros y de calidad. Primero que todo es importante hacer énfasis en que la Valoración continua no es igual a una actividad (tal como un test, una prueba, un ensayo) que se les pide a los estudiantes desarrollar para evaluar su comprensión.	Facilita el proceso de evaluación. Es el espacio para mejorar el trabajo que se viene realizando y sirve para profundizar la comprensión.	Observación de los desempeños para encontrar evidencias de que los estudiantes han alcanzando la comprensión de la misma.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de María Ximena Barrera (2014). "¿De qué manera se diferencia el Marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional?". *Revista Ruta Maestra* ed.9. Santillana. http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/pdf/4.pdf.

Los talleres son el ámbito adecuado, como espacios de aprendizaje activo, para el desarrollo de múltiples competencias adquiridas por los alumnos. Estas nuevas estructuras no lo son tanto en lo que refiere a contenidos, sino más bien a su organización junto a procedimientos y actitudes, en definitiva en las competencias que el alumno deberá adquirir. La forma de impartir y evaluar estos aspectos pone de manifiesto la necesidad de mayor formación del profesorado que debe orientarse a la aplicación de nuevos modelos de docencia.

Los nuevos enfoques para el desarrollo de las clases universitarias ponen hoy más el acento en la parte práctica, promueven el aprendizaje y manejo de técnicas para el tratamiento y análisis de la información geográfica, cuyo objetivo es aportar los métodos y técnicas necesarios para la captura de datos geográficos, su análisis cualitativo y cuantitativo, así como la expresión gráfica y cartográfica de los resultados. La innovación en este sentido viene de la mano de su concepción de transversalidad y de necesidad de seguimiento e integración con el resto de asignaturas de contenidos geográficos fundamentales. Este contexto, que le da importancia tanto a los contenidos teóricos como a las destrezas y actitudes que solo son definibles y evaluables en la acción, ha favorecido la incorporación de la innovación didáctica y metodológica en la enseñanza de la geografía.

Las competencias constituyen un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común, que sean similares pero no generalizables (Lasnier, 2000 en Zúñiga Antón, 2013: 64). Esto exige que las competencias estén adecuadamente identificadas y que el trabajo del profesorado sea coherente con este enfoque aplicándose a todos los niveles de la docencia: planificación, metodologías y evaluación. (figura n.° 2).

ReDIEG

Figura n.° 2. clasificación de competencias específicas al campo disciplinar y transversales al mundo del trabajo y la profesionalización

Competencias específicas	Competencias transversales
Disciplinares (saber)	**Instrumentales**
• Historia y pensamiento de la disciplina geográfica • Espacios geográficos regionales. Geografía humana, económica y social. • Geografía física y medio ambiente. • Ordenación del territorio. • Métodos de información geográfica. • Metodología y trabajo de campo.	• Capacidad de análisis y síntesis. • Capacidad de organización y planificación. • Comunicación oral y escrita en la lengua nativa. • Conocimiento de una lengua extranjera. • Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio. • Capacidad de gestión de la información. • Resolución de problemas Toma de decisiones.
Profesionales (Saber hacer)	**Personales**
Utilizar la información geográfica como instrumento de interpretación del territorio • Combinar las dimensiones temporal y espacial en la explicación de los procesos socioterritoriales. • Relacionar y sintetizar información territorial transversal. • Realizar propuestas de gestión territorial. • Gestionar la localización de servicios y actividades. • Realizar diagnosis integradas de la acción pública. • Explicar los procesos de la actualidad mediática. • Expresar información cartográficamente. • Trabajo de campo y conocimiento directo del territorio. • Elaborar e interpretar información estadística.	• Trabajo en equipo. • Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar. • Trabajo en un contexto internacional. • Habilidades en las relaciones interpersonales. • Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad. • Razonamiento crítico Compromiso ético.
Académicas	**Sistémicas**
• Conocer, comprender e interpretar el territorio. • Interrelacionar el medio físico y ambiental con la esfera social y humana. • Combinar un enfoque generalista con un análisis especializado. • Interrelacionar los fenómenos a diferentes escalas territoriales. • Explicar la diversidad de lugares, regiones y localizaciones. • Comprender las relaciones espaciales Analizar e interpretar los paisajes. • Generar sensibilidad e interés por los temas territoriales y ambientales.	• Aprendizaje autónomo. • Adaptación a nuevas situaciones. • Creatividad Liderazgo. • Conocimiento de otras culturas y costumbres Iniciativa y espíritu emprendedor. • Motivación por la calidad. • Sensibilidad hacia temas socioteritoriales.
Otras competencias específicas	**Otras competencias transversales**
• Ordenar y sintetizar información. • Exposición y transmisión de los conocimiento geográficos Entender los problemas de forma multidimensional Gestionar la complejidad Ofrecer explicaciones sencillas a problemas complejos Generar acuerdos en equipos interdisciplinares Ofrecer nuevos usos a saberes tradicionales Capacidad de entender el lenguaje y las propuestas de otros especialistas.	• Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica Habilidades de inves-tigación. • Capacidad de comunicarse de manera efectiva con no expertos. • Diseño y gestión de proyectos. • Responsabilidad Actitud sistemática de cuidado y precisión en el trabajo. • Capacidad de contar con los imprevistos.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Zúñiga Antón, 2013.

ReDIEC

Para el buen desarrollo del aprendizaje es necesario una coordinación tanto horizontal entre las asignaturas que se desarrollan al mismo tiempo en cada uno de los años de las carreras, como una coordinación de contenidos y niveles competenciales desde primer hasta último año de la formación. Por otra parte el trabajo con competencias implica una serie de cambios en las plataformas y formatos mediantes los que se desarrolla la docencia. Las clases deben adaptarse a periodos de tiempo en los que se puedan desarrollar actividades significativas por lo que tendrán que superar la hora de tiempo que tradicionalmente ocupaba una clase. Además la introducción de las TIC, han favorecido que las partes de las competencias que corresponden con contenidos tengan una difusión más eficiente pero también participan en el trabajo de evaluación y recopilación de evidencias de aprendizaje con sistemas telemáticos que descargan las clases convencionales apoyándose en el trabajo autónomo de los estudiantes.

Esta innovación ha supuesto el empleo de metodologías activas del aprendizaje basado en proyectos y en problemas, exigencia de trabajo y aprendizaje autónomo, trabajo cooperativo. Sin olvidar nuevos enfoques a metodologías tradicionales como los estudios de caso y el trabajo de campo que se enmarcan ahora en un contexto diferente.

ReDIEG

La propuesta de talleres en Geografía Histórica

En estos espacios de construcción del conocimiento se trata de que la forma de evaluar y los contenidos considerados presten una ajustada relación con los objetivos (figura n.° 3) que se desean alcanzar, lo que el docente hizo para que ello ocurra, los recursos empleados y las actividades propuestas para que se concreten los aprendizajes.

> La educación geográfica debe despertar en el estudiante universitario de geografía su curiosidad por las diferencias y distribuciones espaciales (…) En este sentido, la experiencia personal del autor lo conduce a recomendar que una acertada propuesta para el proceso docente educativo de la geografía profesional es la enseñanza basada en el problema, con la que se motiva a los estudiantes a mirar la espacialidad de los fenómenos cotidianos a su alrededor, buscar su explicación o comprensión bajo la luz del método científico, y desarrollar competencias relacionadas con el saber, saber ser y saber hacer, propias de la geografía (Buitrago Bermúdez, 2015: 8).

Figura n.° 3. Objetivos de la Geografía y de la Geografía Histórica

Objetivos de la geografía, se espera que los alumnos logren:	Objetivos de la Geografía Histórica, se espera que los alumnos logren:
1. Comprensión de que el espacio geográfico es fundamentalmente un espacio social, que tiene su soporte en el medio físico. El hombre al actuar sobre el territorio crea un ecosistema cultural, en el que, sobrepasando su papel de mero componente del mismo, ocupa un lugar relevante como agente activo capaz de romper o regenerar los equilibrios de los ecosistemas naturales. El resultado es un entorno espacial del que el hombre se ha apropiado y con el que se identifica, generando sobre el mismo un modelo de interacciones específicas.	1. Comprensión del espacio social o cultural como una realidad difícil de explicar y comprender, se caracteriza por poseer un elevado grado de complejidad, al tiempo que está dotado de un tremendo dinamismo, que le confiere rasgos genuinos y específicos en cada momento histórico. Este dinamismo del espacio social es especialmente acusado en determinados momentos o épocas de la historia de la Humanidad, en las que los cambios se producen de forma drástica y vertiginosa.
2. Desarrollo de las capacidades personales de percepción, orientación, sistematización y comprensión del espacio. La Geografía, en su dimensión educativa, a través de los contenidos que le son propios, ha de capacitar al individuo para actuar y desenvolverse en el espacio, le enseñará a interpretar la realidad desde diferentes perspectivas, a comprender los fenómenos a distintas escalas, a interpretar las representaciones cartográficas del espacio, a sistematizar las aptitudes individuales y colectivas de percepción espacial, etc. Aspectos, todos ellos, fundamentales no solo para comprender los fenómenos espaciales, sino también indispensables para la adquisición de múltiples competencias de carácter espacial necesarias para la vida cotidiana.	2. Comprender la importancia de la relación tiempo, espacio y sociedad en el análisis e interpretación de los procesos de formación y organización del espacio. Conocer el modelo espacial cambiante de las actividades humanas a lo largo de la Historia en distintos espacios geográficos. Adquirir habilidad en el manejo de las técnicas de investigación geográfico-históricas. Aplicar métodos y técnicas de la Geografía Histórica para la reconstrucción de los espacios pretéritos a partir de problemáticas seleccionadas.
3. Atención al conocimiento y utilización de las actuales tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y de cómo éstas han modificado radicalmente las relaciones espaciales. estamos en una época de constante construcción de nuevas relaciones espacio-temporales, de nuevas formas de interacción, control y organización de las sociedades humanas y de las relaciones de estas con el territorio.	3.Analizar un espacio de redes múltiples y heterogéneas que se vinculan a espacios diferenciados, por lo que las definiciones tradicionales de espacio y lugar no son válidas para el siglo XXI, sino que se impone contemplar estos conceptos en términos relacionales. No cabe duda de que los avances de las tecnologías de la información y la comunicación han aumentado de un modo hasta ahora inimaginable las posibilidades de interacción entre las personas y las instituciones a lo largo y ancho del mundo.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Marrón Gaite, 2011 y Programa vigente 2016 de la cátedra de Geografía Histórica del Departamento de Geografía y Turismo. UNS.

RedHEC

En función de los objetivos expuestos se modificó la evaluación en el marco de una evaluación de proceso o formativa[4], es decir, la evaluación no solo debe servir al docente para conocer el estado de lo aprendido, sino y muy especialmente para la reflexión y toma de decisiones con relación a lo que hace a su labor profesional. También debe llevar al alumno a repensar su accionar como estudiante, como sujeto activo de su aprendizaje. En todo caso la evaluación es un medio para conocer, compartir y cambiar. Se debe promover la discusión, la duda y permitir confrontar lo aprendido con una nueva situación. Se trata de poner al alumno en situaciones tales que le permitan explicar y relacionar las informaciones que posean, otorgarles un sentido, es decir contextualizarlas.

Propuesta de evaluación: los talleres

Los talleres consisten en espacios de construcción y producción de nuevos conocimientos basados en la metodología propuesta por la asignatura: selección de un espacio (en el primer taller corresponde a una ciudad europea) para trabajar en forma grupal (la elección del tema es libre, sea por gusto, desconocimiento, curiosidad, facilidad de acceso a la información, importancia o relevancia en el contexto mundial, etc.), planteamiento de problemas, elaboración del plan de trabajo (problema seleccionado, hipótesis, objetivos y metodología), resolución del mismo (armado del informe) y exposición de los resultados.

Como se expresara precedentemente, la evaluación en talleres se inscribe dentro de los parámetros de la evaluación formativa o de proceso. Esto implica considerarla como una instancia más de los aprendizajes. Los talleres son el ámbito adecuado, como espacios de aprendizaje activo, para el desarrollo de múltiples capacidades adquiridas por los alumnos.

La organización de los talleres

Se desarrollan cuatro talleres en el cuatrimestre, con una duración de una semana cada uno. Dos de los mismos corresponden a talleres de lectura y los otros dos a talleres de evaluación propiamente dicha.

Para los **talleres de lectura** se seleccionaron dos libros para trabajar con la reconstrucción de espacios a partir de la percepción de los autores. En ellos cada grupo trabaja con un capítulo, que corresponde a un espacio diferente dentro de un itinerario de viaje. Llevan a cabo la

4 En el presente trabajo llamada también *Instancia de aprendizaje*.

reconstrucción no sólo con los aportes del autor, sino a partir de la ampliación de los contextos histórico y geográfico, producto de la búsqueda autónoma, en biblioteca e internet, aplicando, además, la metodología que se les enseña en la materia. En la semana siguiente al taller se exponen los resultados frente al curso. Se trabaja con grupos reducidos (no más de cuatro) y tiempos acotados para la exposición (no más de treinta minutos).

Los **talleres de evaluación**, también son de carácter grupal, con el objetivo de reconstruir espacios a partir de problemáticas específicas en la relación tiempo-espacio-sociedad, en torno a las cuales gira la investigación dentro del marco epistemológico y metodológico de la materia. Para el primer taller se seleccionó el espacio europeo y para el segundo taller el espacio argentino. En el primer caso hacen elección de una ciudad cualquiera con importante profundidad histórica que justifique su análisis y que les permita aplicar la mayor cantidad de contenidos y métodos posibles. En el segundo taller (el espacio argentino) se decidió que los grupos trabajen con localidades de procedencia de algunos de los integrantes del grupo (tenemos alumnos que provienen de una amplia región circundante a Bahía Blanca) que por lo general son todos pueblos o localidades que se forman en el contexto de la pampa del siglo XIX, hecho que les facilita la búsqueda de información en las mismas localidades, ya sea en archivos, museos, instituciones educativas y sociales o a partir de la historia oral proporcionada por personajes claves del lugar o los mismos familiares, amigos o autoridades municipales. La problemática a investigar la selecciona el grupo, de acuerdo a los datos recabados y la información disponible que les permita elaborar el informe. Terminada la investigación (la semana de trabajo no cursan, tienen días libres), se exponen los resultados del trabajo compartido, frente al grupo, para la evaluación y el intercambio de ideas.

ReDIEC

Cabe aclarar que para el segundo taller de evaluación ya los alumnos cuentan con la técnica de construcción y preparación del taller, el tiempo que les insume, los acuerdos que hay que generar, por lo que para el segundo taller, empiezan a buscar la información con más tiempo y se obtienen mejores resultados.

Tanto para los talleres de lectura como de evaluación, se otorgan días libres de cursada, pero se agregan varios horarios de consulta, donde se trabaja con las dificultades, el asesoramiento y el apoyo casi en forma individualizada. Cada grupo asiste a alguna de las consultas o a todas. También tienen la posibilidad de buscar asesoramiento por correo electrónico.

La nota final: es el resultado de un trabajo secuenciado, de ajuste progresivo, obtenida en función de la evolución del alumno a lo largo de los talleres.

El rol docente: guía, orienta, realiza observaciones, se involucra junto con los alumnos en los temas, corrige fallas en el proceso investigativo y en el uso de categorías teóricas, analíticas y

la metodología, de modo que en el taller final se observen los logros alcanzados, las dificultades y los cambios a realizar.

La evaluación es una excelente oportunidad para que quienes aprenden, pongan en práctica sus conocimientos, se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes. Debe ser el momento, también en el que además de las adquisiciones, afloren las dudas, las inseguridades, la falta de conocimiento sobre determinadas cuestiones y la intención de superarlas. Expresarlas abrirá el camino para avanzar conjuntamente en el descubrimiento, en la apropiación, en la formación del propio pensamiento.

> Desde una perspectiva cognitiva, planteamos actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos, por el de la evaluación como producción en diferentes momentos del proceso educativo y no solo como etapa final. Es el alumno el que pondera su progreso al construir su evaluación diferenciando producciones y reconociendo las dificultades por las que atravesó para la concreción de la propuesta (Edith Litwin, 1998).

Transformamos la educación en un acto de construcción de conocimientos, donde cada alumno contempla sus hallazgos y sus dificultades, ayudados por sus pares y los profesores. Para ello elaboramos y compartimos con los alumnos los criterios de evaluación, elaborados según: representatividad de los conceptos, significación en torno a los valores, e importancia y diferenciación cognitiva.

ReDIEC

Aspectos que definen a la evaluación como instancia de aprendizaje

- Es procesual, no considera tareas discontinuas y aisladas, insignificantes en su aislamiento.
- Permite el ajuste progresivo de las estrategias fijadas.
- Es orientadora y motivadora.
- Permite aplicar la triangulación, alumno-profesor-compañeros. Acorde a los trabajos que habitualmente se desarrollan en clase.
- Exige responsabilidad, tanto de profesores como de alumnos.
- Orienta a la comprensión y al aprendizaje y no únicamente al examen.
- Apunta a las formas en como el alumno aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- Requiere la adecuación de las clases teóricas y prácticas.

Conclusión

Los talleres brindan la posibilidad de realizar una evaluación en forma individual y grupal del alumno, integrando aspectos que hacen al saber y al saber hacer, es decir, al conocimiento y manejo de cuestiones teóricas y metodológicas, al trabajo en equipo, y transferencia de los resultados. Se pretende transformar la evaluación en un acto de construcción de conocimientos, a partir del cual cada alumno contemple sus hallazgos y sus dificultades.

Aspectos positivos:

- Se lograron los objetivos propuestos por la cátedra de integrar teoría y práctica y de contribuir a partir de la metodología de la Geografía Histórica, al acercamiento de la Geografía al ámbito de las Ciencias Sociales.
- Los alumnos mantienen el interés por la propuesta, mejorando sus rendimientos académicos.
- La calidad de los trabajos presentados mejora notablemente del primer taller al último.
- El compromiso y la responsabilidad con el estudio aumentan.

Aspectos negativos:

- Solo es posible aplicar esta metodología a grupos reducidos.
- El tiempo de duración de los talleres resulta escaso, debiendo ajustarlo permanentemente.

Con esto se ha pretendido aproximar al alumnado a la visualización de la información geográfica, a profundizar en las relaciones espaciales de los fenómenos y su distribución territorial y a experimentar las posibilidades de un trabajo colaborativo, desplegando a partir de la comprensión, competencias que sin dudas refuerzan el camino hacia una profesionalización exitosa.

ReDIG

Bibliografía

Barrera, M. X. (2014). "¿De qué manera se diferencia el Marco de la Enseñanza para la Comprensión de un enfoque tradicional?". *Revista Ruta Maestra*. 9 ed. Santillana. http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-9/pdf/4.pdf.

Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles n.° 57 (2011), págs. 313-341.

Buitrago Bermúdez, O. (2005). "La educación geográfica para un mundo en constante cambio". *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, vol. X, n.° 561, 25 de enero de 2005. http://www.ub.es/geocrit/b3w-561.htm.

De Lázaro, M. L. y Torres (2016). Geodatos y paisaje: de la nube al aula universitaria. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. n.° 70 – 2016. Departamento de Geografía Humana. Universidad Complutense de Madrid, Sara Izquierdo Álvarez Instituto CEU de Estudios Históricos y María Jesús González González, Departamento de Geografía y Geología. Universidad de León (2016). http://www.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/viewFile/2244/2131

Díaz Barriga, A. (1991). *Currículo y evaluación escolar*. Cap.2: "Una polémica en relación al examen", Buenos Aires: Aique.

Finocchio, S. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Cap. 6 "La evaluación en la enseñanza de las Ciencias Sociales", Buenos Aires: Troquel.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M (1998). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Cap. 8 "Formas de evaluar", Buenos Aires: Aique.

Litwin, E. 1998. "*La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza"*. En Camilloni y Otros, *La evolución de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.

Marrón Gaite, M. J. (2011). "Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo espacio europeo de educación superior (eees)". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. n.° 57 - 2011, págs. 313-34.

Souto González, X. (1993). *Didáctica de la Geografía*. Cap. 7: "La evaluación en Geografía". Barcelona: Editorial del Serbal.

Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Zúñiga Antón, M. y Pueyo Campos, Á. (2013). *Innovaciones didácticas y metodológicas par a la enseñanza de la geografía universitaria*. Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio, Universidad de Zaragoza http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/04zunigapueyo.pdf.

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 103-122.

Primeras impresiones sobre la implementación del Profesorado de Geografía en la Universidad Nacional de General Sarmiento

Laura Reboratti[1], Federico Fritzsche[2], Nadina Sgubin[3]

ReDIEG

Resumen

El Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de General Sarmiento constituye una oferta destacada en la enseñanza universitaria, que contribuye a satisfacer una demanda creciente en la región noroeste del conurbano bonaerense.

Se trata de una oferta que pone en escena la cuestión territorial con una mirada interdisciplinaria que complementa las propuestas de las licenciaturas en Urbanismo, Ecología, Política Social, Administración Pública y aporta elementos conceptuales a la Tecnicatura en Sistemas de Información Geográfica de la que también se nutre, en aspectos técnicos.

El Instituto del Conurbano, sede de este profesorado, se ha especializado en estudiar las problemáticas sociales con especial énfasis en los aspectos territoriales, lo cual generó una amplia experiencia en investigación y docencia, que los profesores están aportando a los actuales estudiantes.

1 *Investigadora Docente, Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento, correo electrónico laurareboratti@gmail.com.

2 Investigador Docente, Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento.

3 Investigadora Docente, Instituto del Conurbano, Universidad Nacional del General Sarmiento.

Dado el tiempo transcurrido desde sus inicios, estimamos necesario efectuar una mirada sobre el desarrollo de esta nueva carrera, dando cuenta de sus particularidades, considerando las características socio económicas de la población estudiantil y las motivaciones que los impulsaron a estudiar el profesorado.

Para ello, analizamos estadísticas institucionales y la estructura curricular del profesorado. Por otra parte, realizamos entrevistas a profesores y un análisis del perfil de los estudiantes.

Palabras claves: Geografía, Enseñanza, Interdisciplina, Territorio

Abstract

The "Profesorado de Geografía" at the National University of General Sarmiento is an outstanding offer in higher education, which contributes to meet the growing demand in the northwestern region of Buenos Aires.

It is an offer that enacts the territorial issue with an interdisciplinary approach that complements the proposals of the degrees in Urban Planning, Ecology, Social Policy, Public Administration and also provides conceptual elements to "Tecnicatura" in Geographic Information Systems from which also nourishes, on technical aspects.

The "Instituto del Conurbano", home of this faculty, has specialized in studying social issues with special emphasis on territorial aspects, which generated extensive experience in research and teaching, that teachers are continuously contributing to current students.

Given the time elapsed since its beginnings, we consider it necessary review the development of this new course of study, taking into account its particular characteristics, considering the socio-economic characteristics of the student population and the motivations that prompted them to study this particular course.

We analyze institutional statistics and faculty curricular structure. Moreover, we conducted interviews with teachers and analysis of student profiles.

Key words: Geography, Education, Interdisciplina, Territory

ReDEG

Introducción

El Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), creado recientemente, constituye una oferta destacada en la enseñanza media, superior y universitaria, que contribuye a satisfacer una demanda creciente en la región noroeste del conurbano bonaerense.

Se trata de una oferta que pone en escena la cuestión territorial con una mirada inter-disciplinaria que complementa articuladamente las propuestas de las licenciaturas en Urbanismo, Ecología, Política Social, Administración Pública y aporta elementos conceptuales fundamentales a la Tecnicatura en Sistemas de Información Geográfica (SIG) de la que a su vez se nutre, en aspectos técnicos.

El Instituto del Conurbano (ICO), sede de este profesorado, se ha especializado desde sus orígenes en estudiar las problemáticas sociales con especial énfasis en los aspectos territoriales, lo cual generó una amplia experiencia en investigación y docencia, que los profesores están aportando a los actuales estudiantes.

Dado el tiempo transcurrido desde sus inicios, estimamos necesario efectuar una mirada sobre el desarrollo de esta nueva carrera, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como de los docentes.

ReDIG

Objetivos

- Caracterizar este profesorado en particular, cómo surgió y su particular contexto institucional, compartiendo materias preexistentes en licenciaturas de carácter socio territorial, por un lado, y asignaturas técnicas vinculadas a los sistemas de información geográfica, por otro.
- Indagar las vinculaciones entre las características socio económicas de la población estudiantil (residente principalmente en la segunda corona del conurbano bonaerense), y las motivaciones que los impulsaron a estudiar el profesorado.

Para ello, se analizaron estadísticas institucionales y la estructura curricular del profesorado. Por otra parte, se realizaron entrevistas a los profesores involucrados en el dictado de las materias hasta el presente y un análisis del perfil de los estudiantes, teniendo en cuenta que algunos provienen de otras carreras de esta universidad e incluso mantienen la simultaneidad con las mismas, siendo esas en algunos casos, licenciaturas y en otros, tecnicaturas. Una hipótesis que planteamos consiste en que la posibilidad de una salida laboral más rápida representa un atractivo adicional.

Antecedentes y contexto histórico

La cuestión territorial constituyó, desde la fundación de la UNGS, uno de los principales ejes de investigación y docencia, tal como se manifiesta en la creación del ICO, que se planteó el desafío de tratar las cuestiones de la ciudad y el territorio desde los problemas contemporáneos identificados como centrales para la vida urbana y el desarrollo, superando los tradicionales planteos fundados en los saberes y las prácticas instituidas por las disciplinas tradicionales.

Estos lineamientos estratégicos han contribuido a organizar las actividades de formación e investigación de las diversas áreas que integran el Instituto, así como las de vinculación y servicios con la comunidad que desarrollan.

La **formación de grado** que desarrolla el Instituto, fundada en la investigación, se organizaba en cinco carreras de grado: las Licenciaturas en Política Social, Ecología, Urbanismo y Administración Pública, y una de pregrado: la Tecnicatura Superior en Sistemas de Información Geográfica.

Los graduados de estas carreras desarrollan capacidades académicas y de diagnóstico y análisis de situaciones problemáticas, así como propositivas, en lo que hace al diseño y coordinación de la ejecución y evaluación de programas y proyectos destinados a encarar los distintos aspectos de los campos profesionales en los que son formados, y que involucran de manera directa e indirecta cuestiones urbanas.

En ese marco, la propuesta del Profesorado de Geografía supuso el enriquecimiento del enfoque territorial y espacial que, de manera directa e indirecta, está presente en las carreras que se venían desarrollando. En ese sentido, y teniendo en cuenta que la mayor parte de los graduados del Profesorado se desempeñarán en instituciones educativas como profesores, el programa propuesto busca contribuir a la formación de los docentes de Geografía que trabajarán en las escuelas de la zona.

Tanto el conocimiento que tiene el ICO de la problemática de la zona como su posicionamiento nacional e internacional como referente en investigación, formación y servicios en temas afines a los que contempla el Profesorado, sugieren que la misma abreva tanto en el conocimiento local acumulado y sus alternativas de profundización, como en los problemas y preocupaciones más recientes de la formación en Geografía.

En el marco del proceso de revisión de la oferta formativa que se llevó adelante en la UNGS durante los años 2011 y 2012, se dio lugar a la reformulación de las carreras existentes así como a la identificación de un conjunto de carreras a ser creadas en el mediano y largo plazo. Entre ellas se cuenta el Profesorado de Geografía implementado a partir de 2013, en parte

fundamentado en su estrecha vinculación con el área de "Vivienda, Hábitat y Territorio", que ha sido considerada por la Comisión de Revisión de la Oferta Formativa y por el Consejo Superior como área prioritaria de expansión de oferta.

A pesar del perfil territorial de varias carreras y líneas de investigación del ICO desde casi veinte años atrás, y aún contando con varios investigadores docentes con formación en Geografía, hasta ese momento no se había llegado a plantear la necesidad de implementar una carrera estructurada en torno a la enseñanza de la disciplina.

Curiosamente, los primeros planteos provinieron de estudiantes y egresados principalmente del Profesorado de Historia (existente desde el inicio de la Universidad). En el currículum de dicho profesorado se cursaba una asignatura de Geografía, dictada por profesores geógrafos del ICO, en donde se generaba un intercambio a partir del cual los estudiantes (y luego, egresados) planteaban la necesidad de ampliar su formación en Geografía. Esto se debía a la larga vinculación entre Historia y Geografía, además de la necesidad de los egresados y estudiantes avanzados, de contar con una base más sólida para poder dictar Geografía en la Enseñanza Media.

Luego de varias consultas, conversaciones y estudios preliminares a lo largo de cerca de 5 años, se llegó a elaborar este proyecto, aprovechando la coyuntura de la revisión de la oferta, junto con el aporte interdisciplinario de diversos especialistas en temáticas territoriales del ICO, combinado con la creciente demanda de docentes de geografía que existe en el conurbano bonaerense. Cabe aclarar que en la estructura curricular de la UNGS, los profesorados dependen del Instituto de Desarrollo Humano (IDH); excepto el de Geografía que está a cargo del ICO, aunque con algunas materias asignadas al IDH.

ReDEG

Justificación del perfil de la disciplina

Aproximadamente desde las décadas de 1950 y 1960 en adelante, la Geografía ha experimentado una serie de cambios que contribuyeron a enriquecer la disciplina, tanto en sus fundamentos y perspectivas epistemológicas como en la diversidad de herramientas metodológicas y temáticas abordadas. Estas transformaciones han dado lugar a un debate teórico-conceptual entre distintas corrientes de pensamiento que si bien ya existía a fines del siglo XIX, en las últimas décadas del siglo XX ha generado aportes muy significativos para la disciplina, provenientes principalmente del campo de las ciencias sociales.

Entre estos aportes se destaca la incorporación de diversas problemáticas que hasta entonces habían sido ignoradas por la Geografía. Ellas están vinculadas principalmente a la manera en

que **la sociedad se relaciona con el espacio geográfico** del que forma parte y al que contribuye a configurar y organizar de maneras específicas.

Como consecuencia de ello, los temas tradicionalmente abordados por la disciplina geográfica como **la localización y la distribución geográfica de los objetos y la relación entre la sociedad y la naturaleza** se han mantenido, viéndose enriquecido su abordaje a partir de la incorporación de herramientas conceptuales y metodológicas de las ciencias sociales. Ambos temas se vinculan estrechamente, pues la localización y distribución de los objetos sobre la superficie terrestre así como la organización social del espacio geográfico, dependen de la particular relación que se establece entre la sociedad y su entorno. Esta relación se desarrolla de acuerdo a la organización de la sociedad y su lógica de funcionamiento. Lo anterior no supone ignorar que existen fenómenos y procesos que obedecen a una lógica propia de la naturaleza (vulcanismo, movimientos sísmicos, fenómenos meteorológicos, etc.), sino que, sin olvidar la relevancia de esa lógica, es el funcionamiento propio de la sociedad (con sus conflictos, contradicciones y diferentes actores sociales) el que define la organización del espacio geográfico.

Para el tratamiento de estos temas, resulta necesario no solo la introducción y desarrollo de conceptos fundamentales de la disciplina como los de **espacio geográfico, territorio y Estado, naturaleza, ambiente y recursos naturales, sociedad, relación sociedad-naturaleza, proceso productivo**, sino su articulación y puesta en juego en **procesos históricos** específicos y en distintas **escalas geográficas de análisis**.

Esos temas constituyen un eje que imprime al perfil de egreso propuesto una orientación novedosa, en sintonía tanto con los avances del conocimiento como con las necesidades de formación básica y general de los jóvenes que transitan los diversos niveles educativos que incluyen contenidos de Geografía.

Asimismo, el perfil de la formación tiene en cuenta las orientaciones y lineamientos planteados en diversos documentos recientes, como "Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios", aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), y los acuerdos alcanzados en las diversas reuniones nacionales de discusión de los perfiles de los profesorados en ciencias sociales y humanas[4], especialmente en lo que se refiere a la estructura general de los profesorados y al peso relativo de la formación general, y de la formación específica pedagógica y disciplinar.

4 XVIIma Reunión plenaria de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE), Mar del Plata, 22 y 23 de septiembre de 2011.

ReDIG

Expectativas y previsiones de la implementación del Profesorado de Geografía

Si bien la escuela secundaria no es el único ámbito de desempeño profesional de los graduados del Profesorado, se han tenido en cuenta de manera sistemática sus necesidades y requerimientos, previendo que una proporción significativa de dichos graduados se desempeñe en las escuelas medias del área de referencia de la UNGS.

Para ello se consultaron diversos documentos de las áreas educativas de la provincia de Buenos Aires y de la ciudad de Buenos Aires, referidos tanto a las asignaturas que constituyen la currícula de la escuela media como a las perspectivas que debería tener la enseñanza en ese ámbito educativo[5].

De acuerdo con el relevamiento realizado, el egresado del profesorado en geografía está habilitado para dictar: geografía, ambiente y sociedad —dentro de la orientación en ciencias naturales—, construcción de ciudadanía e historia; en estas dos últimas asignaturas en la incumbencia del profesor en geografía se encuentra en orden de prioridad menor respecto de otros profesores de Ciencias Sociales.

En ese sentido, la formación incluye tanto la enseñanza de asignaturas teóricas (epistemología de la geografía) y operativas de la geografía (cartografía), como de materias de geografía regional de la Argentina y otros espacios geográficos pertinentes (América Latina). La formación también incluye asignaturas básicas de geografía física y de la cuestión ambiental que le dan al graduado una base significativa para la enseñanza de la problemática del ambiente y de los recursos naturales.

Según los asesores de la Jefatura de la Región IX, dada la escasez de profesores de Geografía, muchos estudiantes de los profesorados se encuentran dando clases en la escuela secundaria. Esto se verifica con los estudiantes del profesorado de San Miguel y los de Moreno.

En los cuatro distritos cercanos a la UNGS (José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, San Miguel) las escuelas recurren en algún momento del año a estudiantes avanzados para tomar suplencias, especialmente en Moreno. Según estos mismos profesionales, la fuerte demanda de profesores obedece a un aumento de la matrícula que probablemente se relacione con

5 Véase, por ejemplo: Paz, María Alejandra y Venturino, Claudia (coords.), 2008. *Introducción al Diseño Curricular de Geografía*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata. http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/documentos/secundaria/geografia.pdf.
Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza (2009). *Contenidos para el nivel medio. Geografía*. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/programa_geografia.pdf.
También una polémica que revela cambios significativos en la orientación de la formación en
http://www.georedweb.com.ar/articulo.aspx?art_id=641&edi_id=65.

ReDEG

diversas medidas que el estado nacional ha venido tomando en la última década, orientadas al aumento de la inclusión, a la retención de los alumnos, tales como la asignación universal por hijo.

La cantidad de graduados para hacerse cargo de esta demanda no ha sido suficiente. Aunque no hay información oficial sistematizada, una parte importante de los docentes en las escuelas medias no posee título y está aún cursando su carrera[6].

Demanda potencial

La UNGS viene desarrollando formación en el campo de los profesorados en temáticas afines, como el de Historia, desde más de dos décadas. Esto le ha permitido conocer, a través de diversos canales de interacción con instituciones terciarias y secundarias de la zona, el volumen y las características de la demanda de formación para profesores en general. Estos antecedentes son los que le permiten dar cuenta de la existencia de una interesante demanda de profesores universitarios de Geografía. En particular, esos graduados podrían insertarse en institutos de formación públicos y privados de la zona.

Parte del área de referencia de la UNGS es una de las zonas de mayor crecimiento demográfico de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) en los últimos dos períodos intercensales (1991-2001 y 2001-2010).

Más específicamente, respecto a la formación en Geografía y carreras afines, datos de la Secretaría de Políticas Universitarias revelan que, entre 2001 y 2005, el número de estudiantes en carreras de grado y pregrado en Demografía y Geografía, aumentó un 56 % en la RMBA[7].

En otro informe[8] se establece como objetivo caracterizar las expectativas de los estudiantes —tanto potenciales como efectivos— en cuanto a la educación superior en general y a la oferta

6 En las entrevistas realizadas en la Secretaría de Asuntos Docentes de la Región IX, se señaló que el número de inscriptos en los listados complementarios en 2012 ascendía a 91 (21 en San Miguel, 25 en Moreno, 45 en Malvinas Argentinas); en tanto que los inscriptos al listado *in fine* al 28 de setiembre de 2012 eran: 30 en San Miguel, 29 en José C. Paz (en Moreno y Malvinas no estaban discriminados del listado complementario).
La discriminación de inscriptos en estos listados permite comprobar que los mismos contemplan estudiantes que tienen entre el 75 y el 99 % de las materias aprobadas, y estudiantes que tienen entre el 50 y el 74 % de las materias aprobadas. Además se inscriben en el listado de Emergencia estudiantes que tienen menos del 49 % de materias aprobadas, lo que demuestra la necesidad de cobertura de cargos en el Nivel Medio con este perfil.

7 Feldman, Daniel; Araujo, Roberto; Gisi, Ricardo y Fagliano, Ana (2008) *Estudio de la oferta de la UNGS y su relación con la oferta de educación superior*. Secretaría Académica, UNGS.

8 Finnegan, F y Pagano, A. (2011) *Estudio de expectativas sobre la educación superior de la población del áreade referencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento*.

de la Universidad en particular, a partir de la exploración cualitativa de, entre otras, las características sociales y educativas de los estudiantes, así como de las expectativas e intereses educacionales en relación a la formación de nivel superior.

Del análisis realizado se desprende el fuerte interés de los estudiantes en la Universidad, así como una significativa inclinación por la elección de profesorados. En efecto, en el referido informe se sostiene que las carreras preferidas en segundo orden se agrupan en la categoría "Docencia". Si bien ello no implica un interés explícito por la oferta de profesorados de la Universidad, constituye un indicador sugestivo para fundamentar el supuesto de la oferta en Geografía podría ser un foco de interés importante.

Oferta ya existente en el área de referencia de la UNGS

En dicha área existen tres instituciones de formación que ofrecen carreras de Profesorado Superior en Geografía: la Universidad Nacional de Luján (UNLu), en su centro regional de San Miguel y los Institutos Superiores de Formación Docente n.° 42 "Leopoldo Marechal", de San Miguel y n.° 21 "Dr. Ricardo Rojas", de Moreno. En Malvinas Argentinas y en José C. Paz no hay oferta.

Cabe aclarar que la carrera de geografía de la UNLu se dicta en la sede de San Miguel desde 2012. A una distancia considerable (unos 50 minutos por transporte público) está la Universidad Nacional de Tres de Febrero, donde también es posible cursar estudios de profesorado en Geografía.

Este mapa de la oferta existente permite comprobar que el Profesorado de la UNGS complementa la oferta existente para satisfacer la creciente demanda registrada en este perfil de formación. Por otra parte, esta carrera se distingue por presentar un adecuado balance entre materias de geografía física y ambiental y asignaturas de geografía humana, además de una significativa formación en geografía regional y de ciertas zonas del mundo desde una perspectiva regional en consonancia con la renovación de enfoques que ha tenido lugar en este campo particular del conocimiento geográfico. Por otra parte, ostenta una sólida formación en pedagogía y en pedagogía orientada a la Geografía, incluyendo importantes espacios de práctica frente al aula.

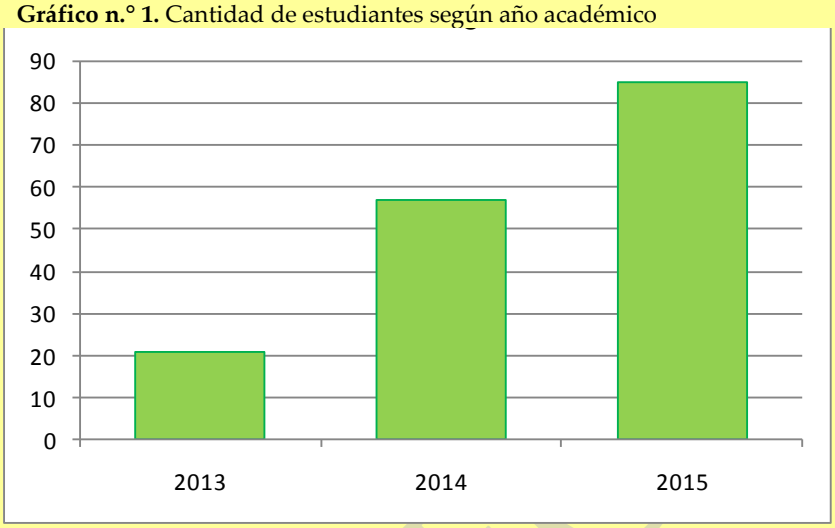
Análisis del devenir del Profesorado

La información extraída de las estadísticas institucionales permite mostrar algunas características de los estudiantes del Profesorado de Geografía.

ReDIEG

En el gráfico n.° 1, se puede observar el crecimiento de la matrícula a través de los años académicos. Cabe aclarar que el lanzamiento del profesorado se realizó en el segundo semestre del año 2013, por lo que los datos correspondientes a ese año, en este gráfico y en todos los que se presentarán a continuación, corresponde solo a medio año académico.

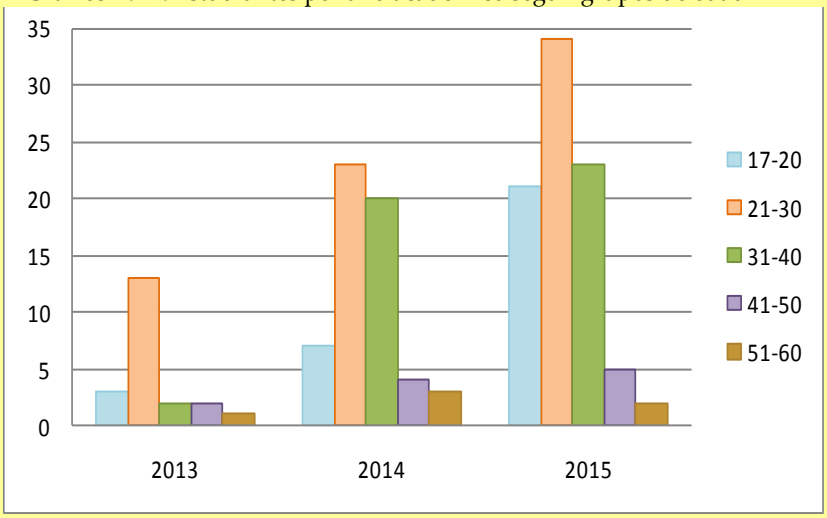
Gráfico n.° 1. Cantidad de estudiantes según año académico



En el gráfico n.° 2, se representa la distribución por grupos de edad de la composición del alumnado para cada uno de los años académicos desde el inicio del dictado del Profesorado. Excepto para el primer grupo que va desde los 17 años hasta los 20, el resto agrupa a la población en segmentos de diez años.

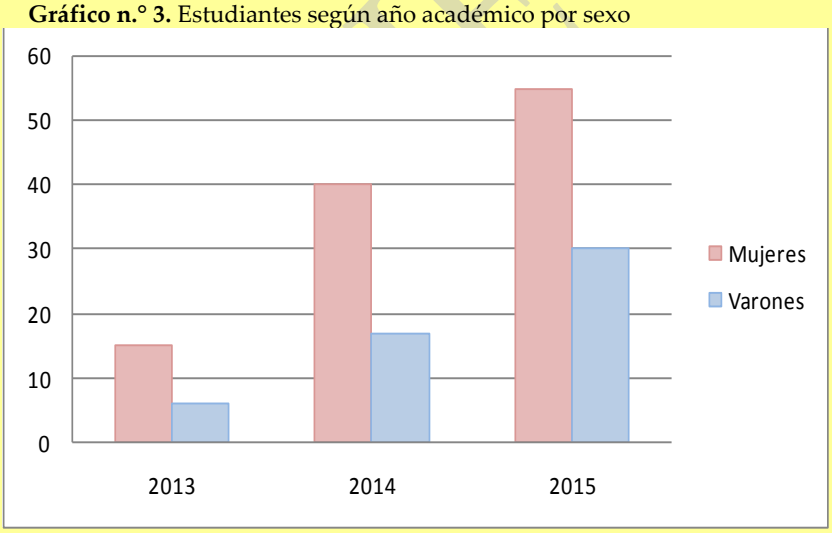
Es interesante observar que aunque aparentemente el grupo inicial parece no tan numeroso, corresponde a un segmento que abarca solamente tres años. De todos modos el grupo que va de los 21 a los 30 es el que concentra la mayor cantidad de estudiantes. Un elemento que merecería una indagación más profunda es el que representa el grupo de estudiantes que va de los 31 a los 40, ya que no se trata de un grupo marginal, sino bastante numeroso y que ha crecido a lo largo de los años. Este grupo podría estar integrado por personas que retoman sus estudios luego de haberlos suspendido por un periodo largo o bien gente que opta por hacer una segunda carrera gracias a la nueva oferta. Si bien los dos grupos siguientes son bastante escasos, es interesante destacar la presencia en la Universidad de personas maduras estudiando.

Gráfico n.° 2. Estudiantes por año académico según grupos de edad



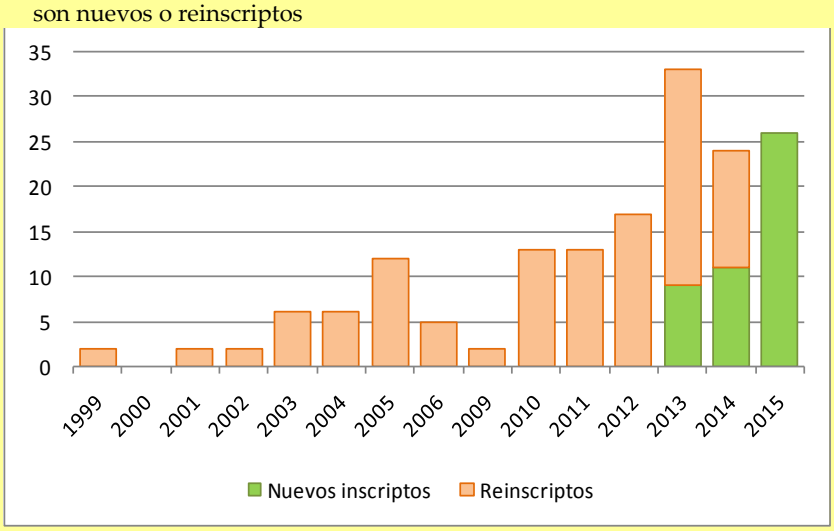
La composición por sexo del estudiantado, en las carreras de geografía, ha tenido históricamente una mayor presencia femenina. Lo mismo se verifica si se analiza el gráfico n.° 3, sin embargo la relación a lo largo del tiempo va cambiando a favor de los varones ya que al inicio del período representaban solamente el 29 % del total, para 2015 ya representan el 35 %.

Gráfico n.° 3. Estudiantes según año académico por sexo



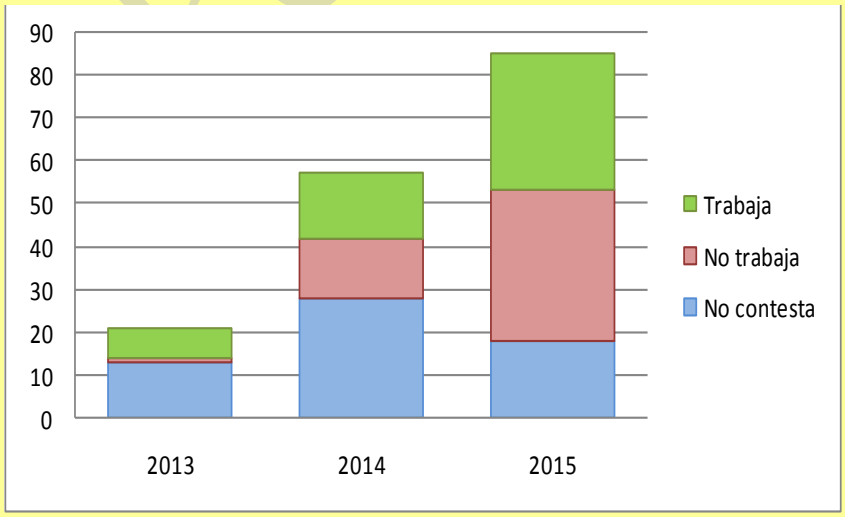
Dado que el Profesorado de Geografía se creó en 2013, y que en la UNGS ya se venían dictando carreras con elementos afines, muchos estudiantes optaron o bien por cambiar de carrera o bien por cursar simultáneamente más de una, eso explica que de acuerdo a lo que se observa en el gráfico n.° 4, haya estudiantes en el profesorado que ingresaron a la Universidad desde el año 1999 (reinscriptos). Sin embargo, la masa más importante de estudiantes corresponde a los ingresantes en los últimos cinco años. Los estudiantes nuevos son aquellos que se acercaron a la Universidad a partir de la creación del Profesorado.

Gráfico n.° 4. Estudiantes por año de ingreso a la Universidad según si son nuevos o reinscriptos



Otro aspecto sobre el que se podría profundizar si se dispusiera de mayor información es el relativo a la condición de actividad de los estudiantes, ya que esto seguramente tiene repercusión en el rendimiento y la permanencia de los mismos. Con los datos proporcionados por el sistema estadístico de la UNGS se pudo realizar el gráfico n.° 5 donde se agrupó a la población estudiantil del profesorado diferenciando entre los que manifiestan que trabajan, los que no lo hacen y marcando el grupo que no responde a esta pregunta. Si bien es claramente creciente la cantidad de estudiantes que no trabajan, también crece, aunque en menor proporción el grupo que si trabaja.

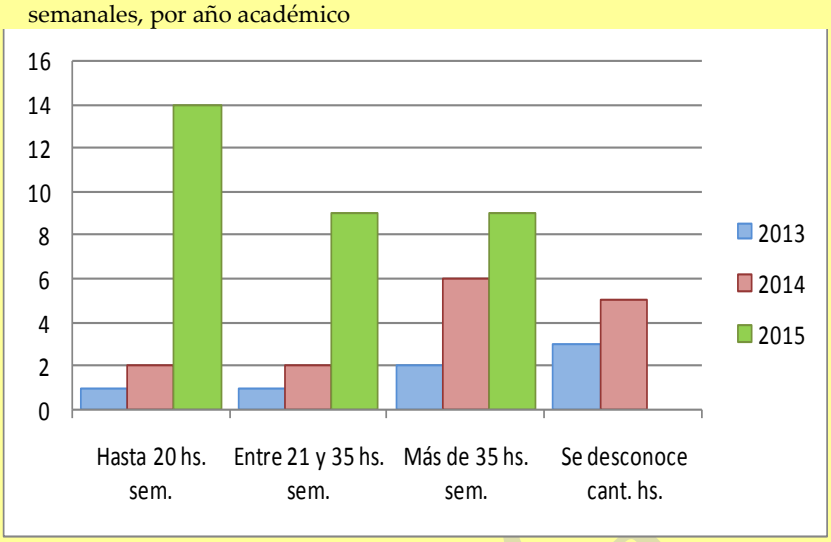
Gráfico n.° 5. Cantidad de estudiantes por año académico según si trabaja o no



Para profundizar el análisis, en el gráfico n.° 6 se ha desglosado el grupo de estudiantes que trabajan, según la cantidad de horas semanales que le dedican y la variación según año académico. Si bien el número de los que trabajan ha crecido a lo largo de los años, en el 2015 lo que se observa es una tendencia a la disminución de horas trabajadas semanalmente.

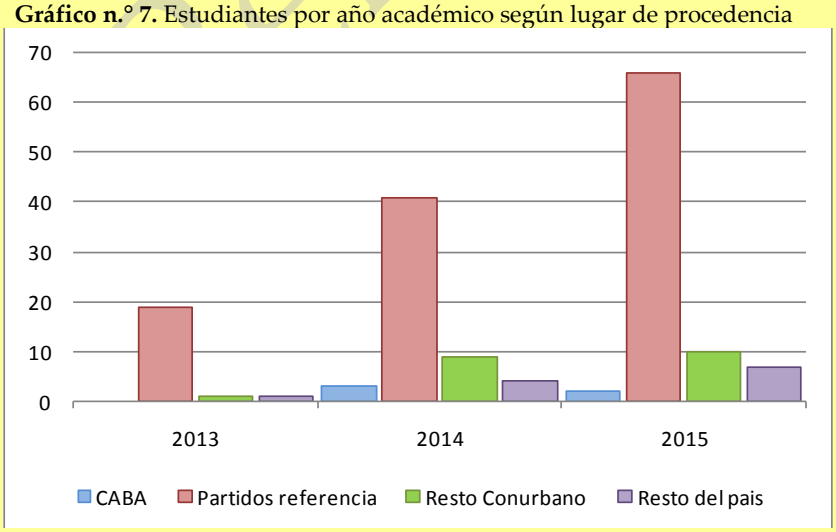
Sería interesante contar con la relación de esta variable con los grupos de edad de pertenencia para ahondar en el análisis.

Gráfico n.° 6. Estudiantes que trabajan según cantidad de horas semanales, por año académico



Para un análisis de conjunto se agruparon los lugares de procedencia de los estudiantes según, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), los partidos de referencia de la UNGS[9], el resto de los partidos del conurbano y el resto del país. En el gráfico n.° 7 se puede apreciar el cambio a través de los años, con un claro crecimiento de estudiantes cuyo lugar de procedencia son los partidos del área de referencia de la Universidad.

Gráfico n.° 7. Estudiantes por año académico según lugar de procedencia

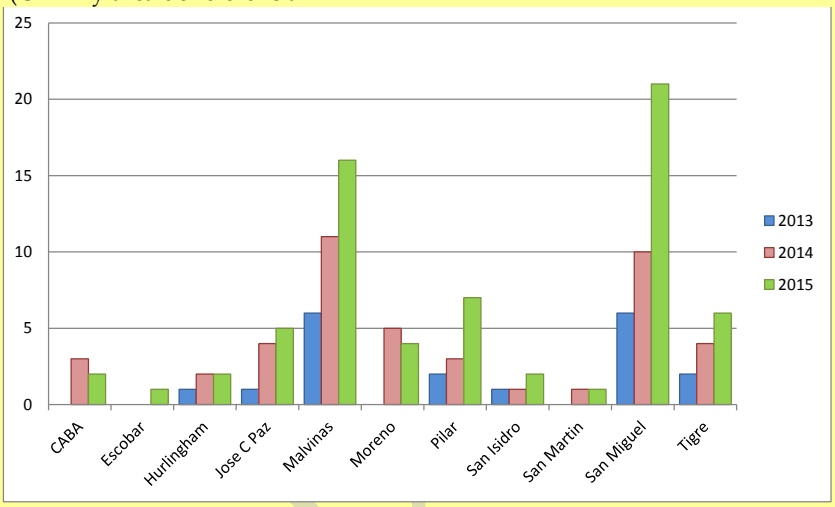


9 Los partidos del área de referencia de la UNGS son: Escobar, Hurlingham, Ituzaingo, Jose C Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, Morón, Pilar, San Fernando, San Isidro, San Martín, San Miguel, Tigre, Tres de Febrero, Vicente Lopez.

Para una mirada de mayor detalle, en el gráfico n.° 8 se ha desglosado solamente el grupo cuya zona de procedencia es CABA y el área de referencia de la UNGS en sus partidos constituyentes.

Si bien se observan variaciones a lo largo del tiempo, los dos partidos con mayor presencia y en crecimiento son San Miguel y Malvinas Argentinas, que es donde se encuentran asentadas las dos sedes de la UNGS (En Malvinas Argentinas, el Campus Universitario y en San Miguel, el actual Centro Cultural).

Gráfico n.° 8. Estudiantes por año académico según partido de procedencia (CABA y área de referencia



Para una mejor comprensión de la evolución tanto del crecimiento numérico como de la ampliación del lugar de procedencia de aquellos que provienen del área de referencia de la UNGS, se presentan a continuación los mapas n.° 1, 2 y 3 que representan la cantidad de estudiantes según partido de procedencia, respectivamente para los años 2013, 2014 y 2015.

Se resalta la ubicación del Campus Universitario para mayor referencia.

Para el año 2013 son los partidos de Malvinas Argentinas y San Miguel los que tienen alguna presencia significativa, en tanto que el resto es marginal.

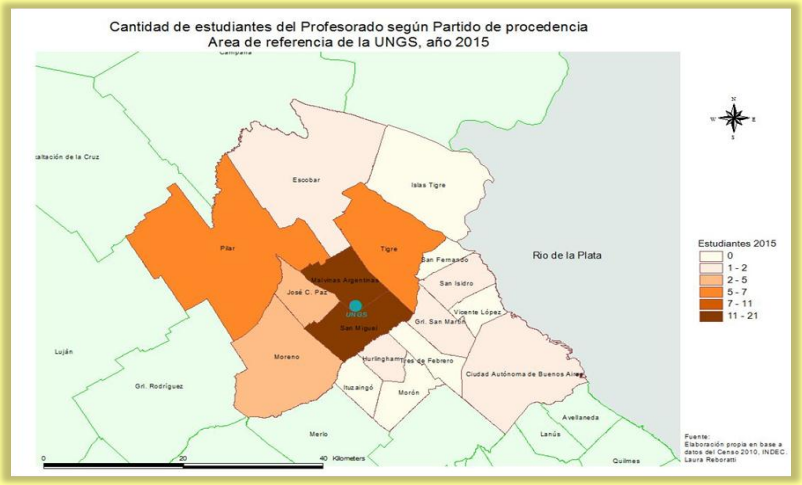
Mapa n.° 1

Ya para el año 2014, con el primer gran crecimiento de la matrícula, se mantiene la tendencia anterior pero se hace más patente la presencia de los partidos circundantes (Jose C. Paz, Tigre, Pilar y Moreno), así como la Ciudad de Buenos Aires.

Mapa n.° 2

En el año 2015 se refuerza la presencia de Tigre y Pilar, pero tiende a disminuir la de José C Paz y Moreno. Una posibilidad puede ser la creación y puesta en funcionamiento de sendas Universidades Públicas en ambos partidos.

Mapa n.° 3



De todos modos, estos análisis se deben considerar como muy preliminares dado que son muy pocos los años transcurridos lo mismo que la cantidad de estudiantes matriculados. Simplemente es una mirada macro que puede dar una idea de las tendencias sobre algunos aspectos relativos a los estudiantes de este nuevo profesorado universitario en el Conurbano norte de Buenos Aires.

ReDIEC

Fundamentación del Plan de estudios

La diagramación del Plan de estudios se articula en cuatro ejes temáticos. A continuación presentamos las relaciones que se establecen y son sustento de la estructura de los ejes temáticos, ellos son:

- Formación general y en ciencias sociales.
- Formación en geografía. Este eje se divide, a su vez, en:
    - Métodos y técnicas.
    - Materias sistemáticas en geografía física y ambiental.
    - Materias sistemáticas en geografía humana.
    - Materias regionales.
- Formación en didáctica y en didáctica de la geografía.
- Práctica de docencia.

Los dos primeros ejes constituyen las configuraciones epistemológicas de los contenidos disciplinares, mientras que los dos últimos ejes constituyen el trayecto pedagógico

contemplando la formación en didáctica y en didáctica de la geografía y el de la práctica de docencia que incluye las residencias.

Esta estructura de cuatro ejes, se sustenta en los acuerdos establecidos como lineamientos generales de la formación docente de la ANFHE, donde se entiende la formación docente como un proceso permanente y continuo, que abarca la totalidad de la trayectoria formativa de los sujetos que en ella participan y teniendo en la etapa de formación inicial de grado universitario, especial relevancia por su incidencia en la configuración de una particular identidad docente que supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva.

En cuanto al itinerario del profesorado de Geografía, las asignaturas se agrupan en dos Ciclos Universitarios. El Primer Ciclo, contempla la vinculación entre los dos primeros ejes de formación y los del Trayecto Formativo a través de la materia Problemática Educativa. Por un lado, se plantea un fuerte correlato entre las materias que buscan introducir a los estudiantes en los conceptos claves para el análisis de la dimensiones sociales, económicas y territoriales de la realidad social (Problemas socioeconómicos contemporáneos, Introducción a la Geografía, Geografía Física, Sociología Clásica, Geografía Económica, Epistemología de la Geografía), junto a otras que aportan la dimensión histórica de los procesos de transformación espacial (Historia Económica y Social Mundial y Latinoamericana, Historia Argentina Contemporánea). Este conjunto de materias se enlazan con Problemática Educativa (Perteneciente al Eje de la Formación Pedagógica) que facilita a través del debate sobre qué es la educación, cuáles han sido los distintos posicionamientos acerca de la enseñanza y la función de la escuela, la vinculación con el desarrollo teórico de distintas ciencias sociales aportados por las materias del primer y segundo eje. Establecer relaciones entre los procesos históricos, económicos, políticos y sociales, con el devenir de la escuela como institución, es fundamental ya que ésta no está ajena a esos procesos sino que se resignifica a partir de los mismos. Se construye un conocimiento integrado entre las materias de los cuatro ejes de la formación docente. Asimismo, las materias de Cartografía, Sensores Remotos y Sistemas de Información Geográfica y, Cartografía Temática aportan un bagaje de saberes teóricos y técnicos que permiten a los estudiantes conocer herramientas de trabajo del geógrafo que son a su vez, recursos y materiales didácticos. Por último, la materia del Taller de Lectoescritura es un importante aporte para el desarrollo de las otras asignaturas y para introducir a los estudiantes en el lenguaje académico a través de la lectura y de sus propias producciones.

RDIG

En el Segundo Ciclo hay un fuerte incremento de las materias del trayecto formativo[10]. Asimismo, los contenidos de las materias de los otros dos ejes apuntan a profundizar temáticas específicas de la Geografía[11].

Es interesante destacar que las materias del trayecto formativo estarán a cargo de docentes del ICO y del IDH. La necesidad de trabajar conjuntamente entre especialistas del área de educación y aquellos del área de Ciencias Sociales, debe evitar la construcción de un saber fragmentado entre la didáctica general y la específica de las ciencias sociales y, en particular de la Geografía.

Asimismo, debe evitarse la construcción de un saber teórico y conceptual de la Geografía, separado del saber teórico y conceptual de su didáctica. Es por eso que la constante re-troalimentación de estas tres fuentes de saber (materias específicas de Geografía, materias específicas de educación y materias específicas de la didáctica de la Geografía) apuntan a formar docentes conocedores de las Ciencias Sociales (en particular la Geografía) y, a su vez, de los métodos, estrategias y saberes que pondrán en juego al momento de planificar sus clases y enseñar. Para ello, el aporte de los especialistas del IDH, es importante como fundamento teórico de las prácticas.

La formación de los estudiantes se completa con un taller de Utilitarios, un nivel de idioma portugués y dos niveles de idioma Inglés.

Es necesario aclarar que las correlatividades entre las materias de ambos ciclos buscan profundizar los contenidos de la Geografía, así como estudiar especificidades espaciales y temáticas a través del uso de las escalas geográficas de análisis.

ReDIEG

Una mirada sobre el desarrollo inicial del profesorado

El Profesorado se implementó en el ICO en 2013 con la participación de docentes de distintas disciplinas que comparten una mirada territorial y ambiental de los problemas urbanos y

10 Ellas pasan a ser 6 materias: Residencia I: La escuela, ámbito del trabajo docente - Sujetos y Aprendizaje escolar - Enseñar en la escuela secundaria y en el nivel superior – Enseñanza de la Geografía – Residencia en Geografía (residencia II) - Desafíos de la profesión docente en la escuela secundaria y en el nivel superior.

11 Ellas constituyen 12 materias (Métodos y técnicas de análisis territorial – Geografía Social y Demografía – Geografía Política - Geografía urbana y Regional – Geomorfología – Climatología - Laboratorio Interdisciplinario – Geografía Rural - Economía urbana y regional - Geografía Regional Argentina (Social y Económica) - Geografía social y económica de América Latina - Geografía social y económica de los espacios mundiales – Planificación y gestión del Territorio.

regionales[12], contando entre ellos con un plantel de siete geógrafos. Cabe destacar que dado que la política de la UNGS apunta a privilegiar la retroalimentación de la docencia con la investigación, la mayoría de su plantel docente también hace investigación con dedicación exclusiva o semiexclusiva. Casi tres años después, la carrera ha venido incorporando nuevos docentes a partir de la necesidad de ampliar su oferta formativa con asignaturas más específicas, entre los cuales se cuenta con cuatro profesores de geografía y ciencias territoriales afines.

Habiendo llegado a la mitad del desarrollo en la cursada del profesorado (quinto semestre, de 10), consultamos a las/os profesoras/es geógrafas/os que se desempeñan desde el comienzo de la implementación de la carrera, para conocer sus impresiones en esta primera fase de se desarrollo.

La voz de los profesores

Como síntesis de las entrevistas realizadas a los profesores se mencionan a continuación aquellos aspectos en los que hubo mayores coincidencias.

- El importante crecimiento relativo de la matrícula, debido probablemente a la gran demanda regional sumada a la escasa oferta existente.
- Buena parte del alumnado manifiesta su interés por el profesorado debido a que consideran que tiene una rápida salida laboral.
- Los estudiantes más inclinados hacia la investigación son proporcionalmente menos y en algunos casos provienen de otras carreras de la UNGS.
- En la mayoría de los casos se observa, por parte de los estudiantes el compromiso y la participación, asimismo una buena cuota de entusiasmo y expectativa por ver los resultados de esta nueva oferta.
- Se destaca en general la vocación interdisciplinaria, que enriquece la propuesta formativa de la carrera a partir del aporte desde diversas disciplinas otorgándole una impronta más holística en relación con la estructura tradicional de los profesorados terciarios.

ReDEG

12 Arquitectos, urbanistas, economistas y economía social, sociólogos y licenciados en política social, especialistas en SIG, ecólogos e ing. agrónomos, antropólogos, ciencias políticas, abogados y otros especialistas que aportan su mirada al estudio territorial de los problemas urbanos y regionales.

- Luego de que se dicten algunas de las materias más específicas, como las regionales, se podrá apreciar con mayor claridad el rumbo que va tomando la carrera.
- Se observa la necesidad de realizar adecuaciones en los contenidos especialmente en materias que ya se vienen dictando en otras carreras del ICO, y que ahora se comparten con el Profesorado.

Bibliografía

ANFHE (2011). XVIIma Reunión plenaria de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación, Mar del Plata, 22 y 23 de septiembre de 2011.

Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza (2009). *Contenidos para el nivel medio*. Geografía. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/media/programa_geografia.pdf.

Feldman, Daniel; Araujo, Roberto; Gisi, Ricardo y Fagliano, Ana (2008). *Estudio de la oferta de la UNGS y su relación con la oferta de educación superior*. Secretaría Académica, UNGS.

Finnegan, F y Pagano, A. (2011). *Estudio de expectativas sobre la educación superior de la población del área de referencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento*. [s/l]: [s/e].

Paz, María Alejandra y Venturino, Claudia (Coords.) (2008). *Introducción al Diseño Curricular de Geografía*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, La Plata. http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direcciondecapacitacion/documentos/secundaria/geografia.pdf.

REDEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 123-137.

Relato de experiencia: "La entrevista como oportunidad de aprendizaje para el futuro Profesor de Geografía"

María Eugenia García[1], Isabel María Gualtieri[2]

Resumen

Analizar la evolución de la geografía escolar a partir del estudio de material bibliográfico puede resultar poco significativo, en cambio la entrevista y los relatos de experiencias aportan un cúmulo de contenidos y conocimientos considerable. El presente trabajo pretende describir y analizar una experiencia inter-cátedras desarrollada entre Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en Geografía, correspondiente al Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Los objetivos propuestos tienden a reconocer la entrevista como herramienta de aprendizaje en la construcción de nuevos conocimientos, como así también conocer la evolución de la Geografía escolar a partir de relatos de experiencias. En cuanto a la metodología adoptada debe destacarse la observación directa, revisión bibliográfica relativa al tema y entrevistas a docentes.

1 Adscripta. Departamento de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto, correo electrónico: geografia.eugeniagarcia@gmail.com.

2 Docente. Departamento de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto, correo electrónico: isagualtieri@hotmail.com.

Se considera que este tipo de prácticas educativas aportan opiniones, juicios empíricos a partir de las experiencias y posibilitan construcciones personales y miradas variadas que van más allá de la clase misma.

Palabras claves: Entrevista - Geografía escolar - Relato de Experiencia - Trabajo Inter-cátedra.

Abstract

To analyse the evolution of Geography as a school subject from the bibliographical material may turn out not very significant, on the other side the interview and the accounts of experiences contribute a considerable load of contents and knowledge. The present project expects to describe and analyse an experience interact-chairs developed between special educational methodology and the practice in education of Geography in the Universidad Nacional de Río Cuarto.

The objetives proposed tend to recognize the interview as a tool of learning in the contruction of new knowledge, as well as to know the evolution of Geography as a school subject from the account of experiences. Regardin the methodology adopted it must be pointed out the direct observation, bibliographical revision, related to the topic and the teachers interviews. It is considered that these kinds of educational practices contribute with opinions, empirical judgement from the experiences and make possible the personal constructions and varied looks that go beyond the class itself.

ReDEG

Key words: Interview - Geography as a school subject - Account of Experience - interact - chairs.

A modo de introducción

En el siguiente trabajo se pretende compartir un **Relato de Experiencia** a partir de una actividad inter-cátedra desarrollada en la carrera del Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de Río Cuarto, donde se toma la **entrevista** como experiencia de trabajo.

En este contexto, la entrevista es entendida como un espacio de comunicación y aprendizaje, que se constituye entre el entrevistador y el entrevistado, para obtener y ampliar información sobre un tema particular. Los entrevistados son tres docentes de geografía de nivel medio que cuentan con una antigüedad superior a 15 años, y los "periodistas" son los alumnos de las

cátedras **Didáctica Especial** y **Práctica de la Enseñanza en Geografía** correspondientes a tercer y cuarto año respectivamente.

Se busca llevar adelante una propuesta innovadora, es decir introducir en la clase algo nuevo, generar un cambio más allá de la exposición del docente y la toma de apuntes del alumno o la mera lectura bibliográfica. No obstante, no puede afirmarse que todo cambio genere innovación. La innovación, en esta experiencia, pretende introducir la entrevista como forma de trabajo que no había sido utilizada antes y como nueva manera de profundizar un tema. Por ello se seleccionaron, organizaron y utilizaron creativamente recursos humanos para alcanzar objetivos previamente planteados.

La idea resulta ser innovadora en el contexto universitario de origen, aunque no por novedosa desdibujó el nexo entre los resultados pretendidos y los finalmente obtenidos.

Los objetivos propuestos tienden a reconocer la entrevista como herramienta de aprendizaje en la construcción de nuevos conocimientos, como así también conocer la evolución de la geografía escolar a partir de relatos de los docentes en ejercicio de su profesión.

Desde las cátedras se rescata el valor de la docencia como una práctica socio-cultural cuya función principal es orientar en la enseñanza y socialización de conocimientos dentro de un macro contexto social e institucional y un micro contexto que es el aula.

Se busca generar un espacio de discusión crítica colectiva, mediante la entrevista como herramienta que tienda a la exploración de alternativas de resolución de problemáticas específicas, las cuales atraviesan y desafían en forma constante a la geografía como ciencia dinámica y social.

ReDEG

Metodología de trabajo

Los bastos aprendizajes teóricos obtenidos durante el cursado de las diversas cátedras de tinte pedagógico-didáctico, resultan ser complejos, puesto que se considera que son tanto indispensables como insuficientes. La tarea del profesor no debería verse limitada a ser un técnico de su actividad desarrollando contenidos en un tiempo y espacio determinado, sino por el contrario, debe estar preparado para abordar la diversidad, la multidimensionalidad, teniendo siempre en cuenta la realidad institucional, social, política, económica y cultural donde ejerza.

El profesor debe contar con una formación permanente no sólo relativa a su disciplina específica sino también con contenidos y herramientas pedagógico-didácticas que sean actualizadas y contextualizadas.

En diferentes momentos de trabajo dentro de las cátedras —jornadas o encuentros— los alumnos del Profesorado en Geografía han expresado necesidades específicas relativas a su formación docente, algunas de ellas son:

- Cuestionamientos propios de estudiantes de Didáctica Especial al analizar bibliografía específica.
- Escaso contacto entre estudiantes universitarios y docentes del nivel medio, espacio que constituirá su futuro campo laboral.
- Falta de integración Nivel Medio - Universidad.
- Vínculos pobres entre niveles, en cuanto al modo y tratamiento de temas de interés de la geografía.
- Dudas acerca de cómo relacionarse con los alumnos de hoy.
- Conocimiento respecto de la realidad de los estudiantes del nivel medio.
- Escuchar problemáticas que afectan a los estudiantes en la actualidad.
- Conocer qué geografía se enseña.
- Discutir formas de enseñar y aprender geografía.

La propuesta compartida en esta instancia pretende principalmente comenzar a dar respuesta a necesidades que podrían considerarse como estructurales.

Una vez identificadas las necesidades de los estudiantes del profesorado se inicia una amplia búsqueda de material bibliográfico relativo al tema y surge la experiencia de la entrevista en el aula como una actividad que pretende ser innovadora. De allí, la necesidad de interiorizase primeramente a nivel teórico, pretendiendo conocer ventajas y desventajas de su aplicación.

Analizado el marco teórico de la entrevista, se continúa con la búsqueda, selección y comunicación a los docentes posibles de ser entrevistados puesto que éstos no han sido seleccionados al azar, sino más bien surgen de un cuidadoso y detenido proceso de evaluación y consideración por parte de los docentes responsables de las cátedras involucradas, los cuales consideraron prioritario que cumplieran con los siguientes requisitos: ser Profesor en Geografía, tener una antigüedad mayor a diez años ejerciendo la docencia en nivel medio, pertenecer a instituciones públicas y privadas, ser docentes comprometidos y activos en diferentes actividades propuestas como "geógrafos auto convocados" y contar con predisposición para hacerse presente en el día y horario previsto para la entrevista.

Lectura bibliográfica, debate en clase y elaboración de preguntas constituyen el trabajo previo de los alumnos. Luego, en tres horas de clases se lleva adelante la entrevista con los docentes,

ReDIEG

preguntas-respuestas, contar experiencias, compartir diferentes formas de planificar así como el alcance de la geografía a través del tiempo, formas y criterios de evaluación, selección de contenidos entre otros temas, llevan al cierre de la clase con postura reflexiva y crítica por parte de ambos grupos (entrevistados y entrevistadores) para lograr ver la evolución de la geografía a través del tiempo, tema central de la clase.

Los estudiantes continúan en encuentros posteriores trabajando todo el material recogido en la entrevista, que en realidad fue muy rico, variado y brindó mayor información que la pretendida al comienzo de la actividad.

En los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, Resolución n.° 84/09 del Consejo Federal de Educación, al definir la propuesta formativa del Nivel, se expresa:

> En las propuestas curriculares, se promoverán experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden. Al mismo tiempo, estos formatos deberán promover otras prácticas en las que la enseñanza favorezca la creatividad de los docentes en el marco de dinámicas profesionales renovadas, articuladas y cooperativas, en las instituciones de todas las modalidades del nivel (Consejo Federal de Educación, 2009: 12-13)[3].

ReDIG

Bajo esta perspectiva se pretende organizar la tarea pedagógica en diferentes espacios curriculares. En este caso, desde la Universidad para el tratamiento particular de saberes.

Como cierre de esta actividad, y ya solo con los docentes y alumnos de ambas cátedras, se ha optado por el Formato Curricular: **Ateneo**, entendido como espacio de reflexión que permite profundizar en el conocimiento y análisis de casos relacionados con temáticas, situaciones y problemas propios de uno o varios espacios curriculares. Se puede proponer para la búsqueda de alternativas de resolución a problemáticas específicas que atraviesan y desafían en forma constante, como la evolución de la geografía en el contexto áulico. Este tipo de formato permite la actualización permanente, reflexión de situaciones problemáticas, narraciones, propuestas superadoras. Su abordaje metodológico favorece la ampliación e intercambio de perspectivas de estudiantes del Nivel Superior y docentes del Nivel Medio. La clave de este formato es la **discusión crítica colectiva**.

3 La respectiva cita textual puede ser consultada en el siguiente link: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20(15-03-11).pdf, además de encontrarse en las referencias bibliográficas del presente escrito.

Este relato de experiencia es posible gracias al apoyo institucional de la Universidad Nacional de Rio Cuarto que facilitó la apertura de ciertos espacios de trabajo y el apoyo por parte de los docentes de diferentes instituciones de Nivel Medio, donde en muchos casos se insertan los alumnos practicantes, sintiendo el compromiso de contribuir a la formación de futuros profesores.

La entrevista como oportunidad de aprendizaje

Pensar en las diversas realidades áulicas, invita a reconocer las necesidades, falencias, inquietudes y aspiraciones del grupo humano con el cual se está trabajando. Partir de tal reconocimiento, es un paso más hacia el proceso de construcción/elaboración de una clase específica a las demandas de ese grupo de alumnos.

Aunque resulta difícil promover tales ideas, cuando se es conocido que "La geografía escolarizada es una versión lavada y descolorida de la realidad contemporánea" (Guervich, 1995: 64) Sin faltar a la verdad, Gurevich solo pone a la luz una situación que requiere ser expuesta, para así poder ser trabajada, comprendida, criticada y posible de ser sujeta a cambios positivos dentro de la Geografía que se enseña. Para ello, es necesario avanzar hacia ¿Qué docentes en Geografía se están formando?

En las cátedras Didáctica de la Geografía y Práctica de la Enseñanza, se ha pretendido iniciar un nuevo camino tendiente a poner en la mesa de discusión las necesidades que los alumnos manifiestan, alumnos adultos, futuros profesionales, con ideas propias y con un imaginario formado del docente que quieren ser, o al menos, del que no quieren ser. Nuevos caminos que no abandonan los fines didácticos que guían el diario de las cátedras.

¿Por qué trabajar con entrevistas? ¿Por qué no solo organizar una exposición oral o preparar un power point relativo al tema de la clase? Para responder a tales interrogantes es necesario saber que, sin ánimos de ofender a las famosas exposiciones orales y a las ya "desgastadas" presentaciones powerpoint —que podría decirse que son una forma de apoyo a la exposición oral— desde las cátedras involucradas se pretende además de intentar dar respuesta a las diversas demandas de los alumnos, poder dar un paso más en donde no solo aprendan los alumnos, sino que los docentes también lo hagan, puesto que la entrevista "se trata de una situación cara a cara donde se da una conversación íntima de intercambio recíproco" (López Estrada y Deslauriers, 2011: 2).

En el ámbito educativo, la entrevista resulta aún más significativa dado que una definición más acabada invita a imaginar según López Estrada y Deslauriers (2011) una conversación de

dos o más personas en un lugar determinado para tratar un tema, además los autores consideran que técnicamente es un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad.

Ahora sí, es posible conocer el motivo de la selección de la entrevista, puesto que persigue fines previamente definidos y para el caso de esta experiencia, los fines han sido elaborados poniendo en consideración las demandas de los estudiantes junto con las de los docentes de las cátedras.

¿Es posible aprender en una entrevista? Generalmente la entrevista es identificada con ámbitos periodísticos, pero como en párrafos anteriores ha sido posible demostrar, la entrevista en esta experiencia ha adquirido tintes educativos, aunque "en esta interrelación, se reconstruye la realidad de un grupo y los entrevistados son fuentes de información general, en donde hablan en nombre de gente distinta proporcionando datos acerca de los procesos sociales y las convenciones culturales" (Schwartz y Jacobs, 1984: 62). También, como se ha comentado anteriormente, las experiencias docentes que los profesores invitados pueden compartir, serán reconstrucciones de tiempos pasados, recuerdos de situaciones específicas, con personajes concretos, pero sobre todo, serán datos cargados de subjetividad, historicidad y sentimiento, de más está destacar que se encuentran atravesados transversalmente por el contexto político, económico y educativo específico del relato.

En relación con las características de la entrevista propiamente dicha, resta recuperar a Grawitz (1984) quien propone una clasificación de las mismas. Particularmente, para el caso de la desarrollada en la experiencia, se ha hecho uso de la entrevista de preguntas abiertas. En esta se hacen preguntas precisas redactadas previamente y se sigue un orden previsto. El encuestado, por su parte, es libre de responder como desee, pero dentro del marco de la pregunta hecha.

ReDIG

Consideraciones epistemológicas-didácticas

Marisa Fernández y Paula Ramírez (2006) afirman que "la docencia nunca es neutra, hay que optar por alguna posición respecto de las ideas que mencionamos", en relación a ello el presente Relato de Experiencia no resulta ajeno a muchas posturas que suelen encontrarse implícitas en el desarrollo de diversos escritos. Por ello es que en las siguientes líneas se abordará la postura epistemológica a la luz de la cual fue pensado y llevado adelante esta experiencia y posteriormente el abordaje didáctico considerado de referencia.

Las diversas corrientes de pensamiento geográfico han sido históricamente producidas/construidas, de allí la importancia de remontarse a los contextos históricos pasados que le

dan sentido. En relación a ello, la **Geografía Radical** tiene sus orígenes durante la década de los 60 en donde:

> Se empieza a sentir como inaceptable el desfase entre, por una parte, la enorme capacidad productiva y el desarrollo tecnológico de los países desarrollados y, por otro, las condiciones en que se realiza la producción y el desigual reparto de los beneficios. Se acentúa el movimiento de rechazo de las relaciones de producción capitalista, y la protesta por el carácter enajenante de las condiciones de trabajo y las condiciones de la vida (Capel, 1984: 406).

Por lo tanto, temas como pobreza y colonialismo van a ser puestos bajo la lupa, y la sociedad capitalista se reconoce como compuesta del dualismo explotadores/explotados o burguesía/proletario. En relación a lo antes mencionado, los geógrafos críticos, "apuntarán a la relación entre la Geografía y la superestructura de la dominación de clase, en la sociedad capitalista. Retirarán las máscaras sociales ahí existentes, poniendo a la luz los compromisos sociales del discurso geográfico, y su carácter clasista" (Moraes, 1990: 61).

Los rasgos generales de la Teoría Crítica según Capel (1984) fueron presentados por Marx Horkheimer en el artículo *Traditionelle und kritische Tehorie* publicado en un número de 1937, quien además junto a la Escuela de Frankfurt[4], insisten en que: "El científico social es parte del objeto que investiga y que por ello, la precepción de la realidad social está mediatizada por las categorías sociales (…) El investigador está influido por sus propios valores en el análisis de la sociedad" (Capel, 1984: 412).

Así, tanto la Escuela de Frankfurt como Horkheimer, consideran imperioso que la investigación social contuviera la dimensión histórica (Capel, 1984) la cual resulta necesaria para darle sentido y contexto a los fenómenos del orden cotidiano. Considerando también que en sus análisis según palabras de Gurevich (1995), incorporan los conceptos de multicausalidad, a diferencia de una relación lineal causa-efecto y de múltiples racionalidades, a diferencia de una única racionalidad dominante.

Por otro lado, la Geografía Radical se caracteriza por criticar la idea de "hombre económico" propia de la corriente positivista y se comienza a referir a un "hombre social", utilizándose el término sociedad junto a los actores sociales involucrados —y sus intereses—.

El científico deja de ser visto entonces como neutro dado que se entiende que corresponde a una sociedad dentro del contexto capitalista, y ocupa una jerarquía dentro de ella, y en donde:

4 La llamada Escuela de Frankfurt se había constituido en los años 1920-1930 en torno al Instituto de Investigaciones Sociales creado en 1923 con la ayuda financiera del comerciante Hermann Weil. Desde el primer momento su objetivo fue el de establecer una base integradora para el conjunto de las ciencias sociales, utilizando la teoría marxista y procurando ligar la teoría y la praxis (Capel, 1984).

"los científicos comienzan a plantearse abiertamente incómodas cuestiones sobre lo que representa la ciencia y la tecnología modernas y la relación que guardan con los valores fundamentales de la vida humana" (Capel, 1984: 407).

Motivado esto último por la instalación de la idea de la inexistencia de la neutralidad valorativa[5], la ciencia[6] debe servir para lograr una sociedad mejor y luchar contra las diferencias sociales, por ello es que de forma elegante Mardones dijo: "La razón se reduce así a la razón instrumental" (Mardones, 2003: 39), es decir, la ciencia al servicio de las empresas que financian las investigaciones.

El autor que formuló la crítica más radical a la Geografía Tradicional ha sido Ives Lacoste en su libro *La Geografía sirve, antes que nada, para hacer la guerra*, para quien la Geografía era vista como un instrumento de dominación de la burguesía, con un potencial práctico e ideológico, poniendo al descubierto su clasismo (Moraes, 1990).

El espacio geográfico es considerado según Blanco (2007) —y en el marco de la corriente de pensamiento Radical— en íntima relación con la sociedad, pudiéndose diferenciar dos vertientes: las que entienden al espacio como producto de las relaciones sociales y las que lo plantean como una instancia de la totalidad social. En la primer vertiente se enfatiza el carácter de reflejo que adquiere el espacio, dependiente de los procesos sociales que lo modelan y su adaptación ante los cambios sociales, por lo tanto "el espacio queda subordinado a las otras instancias que operan en el funcionamiento de la economía y de la sociedad en general" (Hiernaux y Lindón, 1993:100). Mientras que, en cuanto a la segunda vertiente —el de la totalidad social— el espacio actúa como un condicionante de los procesos sociales al mismo tiempo que como su producto, en una secuencia de opuestos productor-producido, por lo tanto según Doreen Massey (1985), aquí el espacio es un constructo social, y continúa:

> Comprender la organización espacial de la sociedad, por lo tanto, es crucial. Es central para nuestra comprensión de las maneras cómo funcionan los procesos sociales; para la conceptualización de alguno de aquellos procesos, probablemente, y para nuestra capacidad para actual sobre ellos políticamente, con certeza (Massey: 1985, 17).

5 Capel (1984) en relación con la neutralidad valorativa destaca que hay cuatro obstáculos para alcanzar la verdad que acechan a todos los hombres, pese a su erudición, y que raramente permiten a nadie acceder con títulos claros al conocimiento, a saber: la sumisión a una autoridad indigna y culpable, la influencia de la costumbre, el prejuicio popular y el ocultamiento de nuestra propia ignorancia acompañado por el despliegue ostentoso de nuestro conocimiento.

6 "Lo que está en cuestión es la *ciencia moderna* como conocimiento abstracto y también como conocimiento de validez general e idéntica para todos los seres vivos" (Capel, 1984: 407).

Finalmente, es necesario destacar que la corriente epistemológica geográfica anteriormente descripta, ha tenido su correlato en corrientes de pensamiento didáctico, y para comprender ése correlato es importante recuperar una pregunta que se realiza Louis Althusser (1988) en su publicación denominada *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado*: ¿Qué se aprende en la escuela?, dicho autor reconoce que:

> … en la escuela se aprenden las "reglas" del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está "destinado" a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende también a "hablar bien el idioma", a "redactar" bien, lo que de hecho significa (para los futuros capitalistas y sus servidores) saber "dar órdenes", es decir (solución ideal), "saber dirigirse" a los obreros, etcétera. La escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las "habilidades" bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su "práctica" (Althusser, 1988: 6).

Podría indicarse, por lo tanto que la corriente de pensamiento radical critica a la escuela como elemento ideológico del Estado.

En directa relación con la Corriente de Pensamiento Radical, es que se adoptó la **Corriente Didáctica Crítica** en donde el centro de análisis van a ser las instituciones, herramientas y metodologías involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a esta corriente, aunque sin perder de vista las características de la Corriente Epistemológica General Radical. Es por ello, que conviene agregar que se concibe al alumno como un sujeto de aprendizaje que es social y que se lo debe educar para transformar a la sociedad y para que "se libere" de la ideología promovida por el sistema capitalista dominante en el contexto social en el que se encuentra inmerso. La clase de geografía, también se resignifica, puesto que:

> … no se convertirá en sinónimo de incremento de la cultura general, sino que se trata de la delimitación de un nuevo objeto de estudio. No será un saber por el saber mismo, por el placer de conocer más, sino trabajar con los chicos en un conocer para intervenir, para decidir, para cambiar, para criticar (Guervich, 1995: 65).

En relación a esto último, Cordero y Svarzman (2007) consideran que existe una relación ente los problemas de una sociedad dada, la concepción de Geografía en boga y la finalidad que se le otorga a la enseñanza de tal disciplina.

Es por ello, que dentro de esta corriente didáctica se busca desarrollar el pensamiento crítico de los sujetos en donde lo que se enseñe debe estar relacionado con temas relevantes so-

ReDIEG

cialmente, exponiendo relaciones sociales de poder, los intereses involucrados, es decir, la relación que hay entre oprimido/opresor.

Es interesante insistir, como lo reconocen Cordero y Svarzman (2007) en la importancia que tiene para el docente conocer la evolución del pensamiento geográfico, ya que de los diferentes aportes epistemológicos se desprenden elementos teóricos que le permitirán la redefinición de la Geografía que se ha de enseñar y lo ayudarán en la selección de los contenidos, actividades y recursos que resulten necesarios. El mayor exponente de tales ideas ha sido el seguramente conocido Paulo Freire.

Diferentes corrientes epistemológicas en la geografía como ciencia a través del tiempo, marcan los cambios en la concepción de espacio y de hombre hasta llegar a la conformación de la sociedad actual.

Son estos cambios los que influyen directamente en las aulas, donde surgen nuevas propuestas y formatos curriculares, diferentes formas de transmitir y construir saberes, prioridades en los aprendizajes y espacios de búsqueda de conocimientos.

Es importante reconocer que la experiencia vivida junto a los alumnos del Profesorado en Geografía responde a las ideas de las corrientes antes desarrolladas, han podido preguntar libremente a los docentes mediante la entrevista, la cual logró articular o mediar como herramienta de aprendizaje en la construcción de nuevos conocimientos relativos a la evolución de la Geografía escolar a partir de relatos de experiencias, como así también compartir experiencias vividas en las aulas, que escapan a los contenidos propios de ser abordados mediante el material teórico al interior de las cátedras involucradas.

ReDEC

Relato de experiencia: ¿oportunidad de aprendizaje?

Aprendizajes, contenidos, recursos, estrategias y metodologías se han trabajado a partir de la "entrevista como oportunidad de aprendizaje para el futuro profesor de geografía", donde las expectativas planteadas con la actividad fueron ampliamente superadas por los resultados obtenidos.

Compartir un relato de experiencia implica mucho más que contar lo que pasó en una clase y se multiplicó en otras, involucra además la importancia de trabajar con **historias contadas** por los docentes acerca de lo que hacen, de los problemas y de las incertidumbres que enfrentan en la cotidianeidad de su tarea, permite, por una parte, avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza y, por la otra, renovar y hacer más efectivos los dispositivos de formación.

Algunos autores trabajan relatos de experiencias y le dan significatividad por: "…su cualidad re-historiadora, es decir, contar de forma nueva las mismas historias, las narraciones se van recreando y modificando con el tiempo, se adaptan a nuevas situaciones, cambiando su sentido" (Fernández y Ramírez, 2006). Tales cambios en los relatos pueden deberse a que los recuerdos no resultan ser inmunes al paso del tiempo, y además los hechos se encuentran cargados de subjetividad difícil de desagregar de la historia a contar.

Por lo tanto, las narraciones demandan de un complejo ejercicio práctico, puesto que tanto los docentes como los alumnos presentes en el relato de experiencia aquí comentado, necesitan abstraerse momentáneamente e imaginar situaciones en contextos —históricos, políticos y educativos— diversos, replantearse la forma de abordar las situaciones áulicas —abandonar la postura del alumno, para pensar las situaciones desde la "mirada docente"— y comprender la dinámica que ha adquirido la geografía que se enseña.

Para Dewey (1967) la experiencia no es una suma de lo que se ha hecho de un modo más o menos casual en el pasado; es un control deliberado de lo que se ha hecho con referencia a hacer que lo que nos ocurre y lo que hacemos a las cosas sea lo más fecundo posible (…) La experiencia no sólo es hacer, para este autor; es también pensar, reflexionar e interpretar lo hecho. La experiencia es acción y también reflexión y en relación a ello:

> Pensar la práctica es la mejor manera de perfeccionarla, sostiene Paulo Freire (*op. cit.*). Pensar la práctica a través de lo cual se va reconociendo la teoría implícita que hay en ella, … es a través de narraciones y producciones de relatos de experiencias pedagógicas como los saberes prácticos pueden recuperarse (Alliaud, 2011: 5).

ReDIC

A través de estos relatos se permiten recrear aquellas experiencias educativas significativas que por allí no tienen oportunidad de ser contadas, registradas y documentadas de otra manera. Y si las tienen, los ámbitos institucionales tradicionalmente instalados hacen que los docentes escriban a través de las formas, soportes, registros y géneros que no permitirían recuperar, al menos en parte, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción.

Este relato de experiencia recupera por una parte, los aprendizajes, las situaciones de enseñanza, el hacer y quehacer del docente a través del tiempo y por otra, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas por parte de los estudiantes como una estrategia de trabajo colaborativo entre alumnos, docentes e investigadores académicos, orientada a la indagación, comprensión y reconstrucción de la memoria escolar y del currículum en acción, como instancia de formación y futuro desarrollo profesional.

A modo de reflexiones finales

Este tipo de prácticas educativas aportan opiniones, juicios empíricos a partir de las experiencias y posibilitan construcciones personales y miradas variadas que van más allá de la clase misma.

Como conclusiones generales del presente trabajo se considera muy importante compartir las reflexiones aportadas por los alumnos en la evaluación cualitativa al finalizar el cursado de ambas asignaturas en el apartado relacionado a esta actividad.

La entrevista fue valorada por los alumnos como "…enriquecedora, exitosa y positiva", además consideran que

> …mediante la entrevista se logra ver la importancia de respetar los tiempos que la clase demanda —inicio, desarrollo y fin—, promover la calidad de los contenidos abordados antes que la cantidad, aprovechar los medios de comunicación que los alumnos conocen y manipulan con facilidad.

Retomando la pregunta abordada en páginas anteriores, sobre si es posible aprender en una entrevista, los alumnos no solo respondieron positivamente sino, además, expresan que entre los conocimientos relevantes, ellos destacan:

> mayor conocimiento de la realidad del trabajo docente, comprender que más allá de antigüedad en la labor aún tienen pasión por incentivar a los alumnos y promover su aprendizaje, conocer el rol docente en la actualidad, articular los temas de la disciplina con los intereses que los alumnos demuestren y por último, diferenciar con claridad la memorización de un contenido, con la comprensión de un aprendizaje.

Trabajar con entrevistas significo "…adentrarse en la dinámica de la entrevista que hasta entonces resultaba totalmente desconocida", "la entrevista debería ser considerada como herramienta de aprendizaje en varias asignaturas de la carrera…", "… repetirse en los próximos años no sólo en el Profesorado en Geografía sino en los demás profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas…"

Además, reconocen que "…gracias a los materiales teóricos provistos por las cátedras, sumado a una previa observación de clase" cuentan con herramientas para comprender lo trabajado en la experiencia.

En relación con el formato curricular ateneo al decir de los alumnos "despierta la toma de postura ante determinadas situaciones y permite la construcción crítica y fundamentada de opiniones…" en estrecha relación con la postura epistemológica pretendida y posteriormente alcanzada.

REDIEG

Finalmente y no menos importante, hay que destacar la idea que los alumnos expresan recuperar esta experiencia de trabajo en sus futuras aulas.

Con el paso del tiempo todo cambia, todo evoluciona, todo se transforma, y la Geografía —como ciencia social que investiga y que además se enseña en miles de aulas— no resulta ajena. Ser o no parte de ése cambio desde un aporte significativo y positivo es decisión de cada alumno y profesor. Se considera que estos relatos además de efectivos y promotores de sí, puedan servir como punto de partida de otras experiencias en otros contextos y en otras realidades, facilitando así un progresivo avance hacia nuevas instancias y modalidades de trabajo áulico, articuladas desde la experiencia, la cooperación y la esperanza de avanzar hacia un acervo teórico-práctico que la ciencia geográfica tanto necesita.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2011). "Narraciones, experiencia y formación". En: Alliadu, A. y Suárez, D. (Comp.). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)/CLACSO.

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Blanco, J. (2007). "Espacio y territorio: elementos teóricos conceptuales implicados en el análisis geográfico". En: Fernandez Caso, M. V y Gurevich, R (Coord.). *Geografía nuevos temas, nuevas preguntas, un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblios.

Bendito Sifre, M. T. y Cervellera Martinez, A. (1996). "Los manuales escolares y la didáctica de la geografía entre 1950 y 1990". En: *El libro escolar. Reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Centro de Investigaciones Manes, Madrid.

Bertone, P. (2010). *Contagiar la pasión por enseñar*. Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 5. n.° 3. Secretaría Académica. UNRC. Río Cuarto.

Buzzi, C. (2008). *La clase escolar*. En: Módulo 3: La enseñanza como síntesis de decisiones curriculares. Trayecto curricular Sistemático en Innovación e Investigación Educativa. UNRC. Rio Cuarto.

Capel, H. (1984). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea, una introducción a la Geografía*. Barcelona: Barcanova.

Consejo Federal de Educación (2009). *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*. [En línea] Resolución n.° 84/09. http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPC-

ReDEG

CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20(15-03-11.pdf. [26 de abril de 2016].

Cordero, S. y Svarzman, J (2007). *Hacer geografía en la escuela, reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Dewey, J. (1967). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Fernández, M. y Ramirez, P. (2006). *Los relatos de experiencias escolares en la formación docente*. *Rieoei Revista Iberoamericana de Educación* [En línea] 10 de enero de 2006, n.° 37/4, http://rieoei.org/1131.htm. [26 de abril de 2016].

Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. México: Editorial Mexicana.

Gurevich, R. (1995). "Un desafío para la geografía: explicar el mundo real". En: Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (Comp.). *Didáctica de las ciencias sociales I*. Buenos Aires: Paidós.

Hiernaux, N. D y Lindón, A. (1993). *El concepto de espacio y el análisis regional*. México, Instituto Mora, n.° 25.

López Estrada, R. y Deslauriers, P. (2011). "La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social". *Revista Margen*. [En línea] junio de 2011, n.° 61, http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf. [20 de abril de 2016].

Massey, D. (1985). "New Directions Space". En: Gregory, D y Urry, J. *Social Relations and Spetial Structures*. London: Macmillan.

Moraes, A. (1990). *Geografía una pequeña historia crítica*. San Pablo: Hucitec.

Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa*. México: Trillas.

ReDIEC

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 138-158.

Geografía del Cine:
Una aproximación a la experiencia estética en la Geografía escolar

Sandra, Gomez[1]

Resumen

El acercamiento entre cine y geografía permite tomar el lenguaje visual desde otras posibilidades de creación e imaginación espacial —geografías—. Entendemos que mirar las imágenes cinematográficas permite encontrarse con otros espacios (in)visibles de un film, este proceso implica pensar el cine como experiencia estética y a su vez como una experiencia geográfica. Este artículo surge del recorte de una investigación mayor, realizada a partir del registro de observación de clases de Geografía de la educación secundaria de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires. Dicho trabajo, de carácter cualitativo se sustento en la idea de recuperar el cine como vehículo desde la experiencia estética promotora de creación de otras imágenes —geografías— de la cuestión ambiental. Las líneas que vamos a desarrollar aquí, se articulan en sentido rizomático y aborda los siguientes ejes de análisis: en primer lugar las características propias de mirar cine —imágenes móviles— en el aula; para continuar con la presentación de fragmentos creados por los profesores como potencias capaces de movilizar el pensamiento espacial en el contexto escolar y finalmente se recuperan las fabulas (in)visibles de la cuestión ambiental a partir de algunos fotogramas desde una perspectiva mas amplia en la creación y proliferación de otros pensamientos espaciales.

Palabras claves: geografías; experiencia estética; fabulas; realidad

1¨Docente/Investigadora del IEGHCS-CIG-CONICET/FCH-UNCPBA, Tandil, provincia de Buenos Aires, Argentina, correo electrónico: sgomez@fch.unicen.edu.ar.

Summary

The rapprochement between cinema and geography can take the visual language from other possibilities of creation and space —geographies— imagination. We understand that watching the film images can meet other spaces (in)visible in a film, this process involves thinking cinema as an aesthetic experience and in turn as a geographical experience. This article comes from cutting further investigation, conducted from registration observation Geography classes of secondary education in the city of Tandil, province of Buenos Aires. This work, qualitative was based on the idea of recovering the cinema as a vehicle for promoting the aesthetic experience of creating other images —geography— environmental issue. The lines will develop here, they are articulated in rizomático sense and addresses the following areas of analysis: first film- own Moviles looking images in the classroom characteristics; to continue with the presentation of fragments created by teachers as powers capable of mobilizing spatial thinking in the school context and finally fables (in) visible environmental issue recover from some frames from a broader perspective in the creation and proliferation of other space thoughts.

Keywords: geography; aesthetic experience; fables; reality

ReDIEG

Introducción

Entendemos que, los diferentes dispositivos visuales que han transitado y transitan las aulas, condicionan el discurso escolar debido a que acercan a los estudiantes a otras realidades espaciales. Por tal motivo en la práctica educativa se recurre al diseño de estrategias y al uso de recursos didácticos que puedan captar la atención del alumno. Históricamente, el cine ha sido un vehiculo utilizado para acercar la realidad a los alumnos, para el caso de la geografía, esta disciplina ha utilizado este recurso como una alternativa de experiencia visual y estética. Las expresiones del arte como una manifestación cultural y específicamente el cine constituyen una manera de mirar las cosas, los objetos, los elementos, los discursos, y sobre todo una mirada de los sujetos, todos están atravesados por criterios de "no" verdad en un momento histórico determinado. El cine tiene que ver con un encuentro decisivo con una obra, con una conmoción individual. Tiene que ver con la iniciación, más que con el aprendizaje. Ese encuentro no puede programarse ni garantizarse, y eso es algo que a la escuela en general le cuesta aceptar de buen grado. La fuerza de las imágenes cinematográficas implica una notable capacidad de generar imaginarios concernientes a las cuestiones espaciales, entre otras, ya que la enorme variedad de hechos y elementos

geográficos susceptibles de análisis, sumado al peso que tradicionalmente han tenido las imágenes en la explicación geográfica y en la propia re-creación de imágenes geográficas e imaginarios geográficos que justifica la aproximación de la producción cinematográfica a la geografía escolar. Aquí vamos a presentar algunos resultados de la investigación realizada destacando el proceso de producción y creación del conocimiento espacial de la cuestión ambiental, desde las imágenes movimiento, que posibilito el florecimiento de otras geografías en el campo escolar.

Geografía, educación y cine: el devenir de la experiencia estética

Entendemos que, los diferentes dispositivos visuales que han transitado y transitan las aulas, condicionan el discurso escolar debido a que "...acercan a los estudiantes otras realidades, nuevas problemáticas sociales, territoriales, ambientales que no se pueden explicar e interpretar a partir de los clásicos contenidos de la asignatura" (Zenobi, 2009: 67). Por tal motivo en la práctica educativa se recurre al diseño de estrategias y al uso de recursos didácticos que puedan captar la atención del alumno. Históricamente el cine ha sido un vehiculo utilizado para acercar la realidad a los alumnos, para el caso de la geografía, esta disciplina ha utilizado este medio como recurso didáctico.

Las relaciones entre geografía, educación y cine no es nueva, en cuanto dispositivo pedagógico[2], no obstante, recién para los años cincuenta, se despierta en el ámbito anglosajón, la atención hacia las posibilidades pedagógicas de las películas para enseñar una geografía de lugares y territorios lejanos a la realidad de los estudiantes. Esta forma de mirar esta vinculada a un registro de lugares maravillosos, extraños y diferentes para el espectador, ya que las primeras proyecciones cinematograficas[3] estaban asociadas a la vista de paisajes[4]. Es importante resaltar la tardía interpretación del cine por parte de los geógrafos, no obstante su desarrollo se encuentra vinculado a la Geografía Cultural, entre los representantes más

2 Para Dussel, (2010) entre otros el cinematógrafo constituyo un avance tecnológico muy importante como medio educador de la mirada.

3 La primera edición de la "Encyclopedia of Educational Research" (Borgersrode, 1941: 15), en ella se hace referencia a la incorporación de distintos dispositivos de imágenes, donde el cine ocupa el primer lugar como se lee a continuacion: "a) cine, mudo o sonoro; b) periódicos escolares; c) imágenes fijas, que pueden ser vistas directamente o proyectadas, vistas en forma de diapositiva, filminas; d) materiales de museo; y e) láminas, mapas y gráficos".

4 Jackson, J Brinkerhoff considera que las imágenes cinematográficas del paisaje son: "una porción de tierra que el ojo puede abarcar a primera vista" (1984: 1).

importantes figuran las obras de Manvell[5], R. (1953 y 1956) director de la British Film Academy, quien, reconoció la capacidad de las películas en la difusión del conocimiento geográfico[6]. Años mas tarde otros autores también destacan su incorporación en el diseño de estrategias de enseñanza para el aula, destacando la importancia de articular conocimiento, emoción y aprendizaje experiencial y acción; entre ellos se destacan las obras de Clark[7], M.J. (1977); Aitiken[8], S. C. (1994), Gold[9], J. R., Revill, G. and Haigh, M. J. (1996) Monk, J. (2000-2010) y Ansell, N.(2002) publicadas en el *Journal of Geography in Higher Education*, y Aitiken[10], S.C., Zonn, (1994), Zonn[11], L. (2007) *Going to the Movies: The Filmic Site as Geographic Endeavor*. *Aether*: *The Journal of Media Geography*, 1, 63-67, 2007. Actualmente, existe una diversidad de producciones que nos orientan en la temática. Una introducción entre cine y geografía lo constituye la publicación de Gregory, D., Johnston, R., Pratt, G., Watts, M., and Whatmore, S. en 2009, *The Dictionary of Human Geography*[12], en donde se define al cine como una "tecnología inherentemente espacial que puede ser estudiada como una representación cultural, una reunión pública (en salas de cine), una oportunidad política, un modo de gobernanza y una actividad económica". En el ámbito anglosajón existe una producción permanente de propuestas que orientan la articulación geografía y cine, son notables las contribuciones de Gillian Rose cuyos aportes se centran en la investigación den el campo de la cultura visual, de la Geografía en particular. En América Latina desde los últimos años están emergiendo diferentes grupos de investigación que revitalizan y configuran este campo de investigación, contribuciones, no solo de nuevas temáticas y conceptos sino también que marcan una tendencia a la (re)incorporación del cine al mundo escolar. La constitución de la Red

ReDIEG

5 En 1953, reconoce en varios artículos publicados en *The Geographical Magazine* (Royal Geographical Society-Londres) la capacidad de las películas en la formación del conocimiento geográfico. Entre ellos "The Geography of Film-Making" Vol.25 págs. 640-650; en 1956 "Geography and the Documentary Film" Vol. 29, págs. 491-500.

6 Bruno, G. nos plantea sobre todo una "visión táctil" en tanto sensacion visual: "The movement that created filmic (e)motion was an actual 'sensing' of space. The picturesque contributed a tactile vision to this scenery and to cartographic imagery (…) What was fleshed out in the picturesque was not an aesthetics of distance; one was rather taught to feel through sight" (2002: 44).

7 Clark, M. J. (1977) "Geographical film in higher education-some problems of application". *Journal of Geography in Higher Education*. Vol. 20(1), 130-133.

8 Aitiken, S. C. (1994) "I'd rather watch the movie than read the book". *Journal of Geography in Higher Education*,Vol. 18(3), 291-307.

9 Gold J. R.; Revill, G. R. y Haigh, M. J. (1996). "Interpreting the Dust Bowl: teaching environmental philosophy through film". *Journal of Geography in Higher Education* Vol.20(2), 209-220.

10 Aitiken, S. y Zonn, L. (Eds.)(1994) *Place Power Situation and Spectacle: A Geography of Film*. London: Rowman and

11 Zonn, L. (2007). "Going to the Movies: The Filmic Site as Geographic Endeavor". *Aether: The Journal of Media Geography*. Vol. 1, 36-67.

12 Gregory, D.; Johnston, R.; Pratt, G.; Watts, M. y Whatmore, S. (Eds.)(2009). *The Dictionary of Human Geography*, 5th Edition. Wiley-Blackwell. (1072).

"Imagens, Geografías e Educação", conformada por universidades brasileras, argentinas y colombianas constituye una instancia de estos avances.

Cabe destacar que en los últimos años el encuentro con las imágenes y sobre todo con las imágenes cinematográficas, tanto de film de ficción como documental manifiestan otros rasgos sobre todo en cuanto a las formas de mirar cine en la escuela. Quintana, A. expresa que

> la cultura visual contemporánea: el rol de la tecnología y la política; la creación de una mirada o punto de vista universal y totalizante, la espectacularización del mundo; la emergencia de una forma de "espectador" que puede mirar desde lejos y aún sentirse presente; pero también algunas cuestiones técnicas sobre la cámara y la edición de imágenes, los géneros con que se narran las imágenes (Quintana, A. 2003: 67).

Este autor nos invita a pensar las nuevas relaciones entre geografía, cine y educación haciendo referencia a otras posibilidades de mirar, a buscar otras relaciones y articulaciones "entre lo que vemos y lo que nos mira" según Didi Huberman (Romero, 2010). Para Bergala, A. también en esta época, podemos adoptar las expresiones del arte como una manifestación cultural y específicamente el cine, ya que constituye una manera de mirar las cosas, los objetos, los elementos, los discursos, y sobre todo una mirada de los sujetos, todos están atravesados por criterios de "no" verdad en un momento histórico determinado. El cine tiene que ver con un encuentro decisivo con una obra, con una conmoción individual. Tiene que ver con la iniciación, más que con el aprendizaje, este encuentro no puede programarse ni garantizarse, y eso es algo que a la escuela en general le cuesta aceptar de buen grado. Para Bérgala (2000) el arte, si quiere ser arte, tiene que sembrar desconcierto, escándalo, desorden, proceso que aun no llega a la escuela, ya que aun prevalece un registro visual de imágenes como meras reproductoras de saberes disciplinares. La fuerza de las imágenes cinematográficas implica una notable capacidad de generar imaginarios concernientes a las cuestiones espaciales, entre otras, ya que la enorme variedad de hechos y elementos geográficos susceptibles de análisis, sumado al peso que tradicionalmente han tenido las imágenes en la explicación geográfica y en la propia re-creación de "imágenes geográficas" e "imaginarios geográficos" (Hollman, 2013) justifica la aproximación de la producción cinematográfica a la geografía escolar. Serra, (2011) sostiene que la inclusión del cine en el aula constituye y constituyo una forma de transmisión y creación de un conocimiento en particular de una o varias porciones de la cultura (no) legitimada. El territorio está ligado a la sensibilidad y es del dominio de lo visible; para convertirlo en un lugar de creación, es necesario ir con preguntas que movilicen y rompan la relación afectiva (des)configurando las subjetividades subyacentes y encontrar otras formas invisibles de la espacialidad humana. La búsqueda de otros territorios imaginados, otras geografías, otras imágenes de la cuestión ambiental es posible cuando:

ReDIC

> (...) Cuando lo fantástico me visita (a veces soy yo el visitante y mis cuentos han ido naciendo de esa buena educación recíproca a lo largo de veinte años) me acuerdo siempre del admirable pasaje de Víctor Hugo: 'Nadie ignora lo que es el punto bélico de un navío; lugar de convergencia, punto de intersección misterioso hasta para el constructor del barco, en el que se suman las fuerzas dispersas en todo el velamen desplegado'. Estoy convencido de que esta mañana Teodoro miraba un punto bélico del aire. (...) Siempre he sabido que las grandes sorpresas nos esperan allí donde hayamos aprendido por fin a no sorprendernos de nada, entendiendo por esto no escandalizarnos frente a las rupturas del orden. (...) Si en cualquier orden de lo fantástico llegáramos a esa naturalidad, Teodoro ya no sería el único en quedarse tan quieto, pobre animalito, mirando lo que todavía no sabemos ver. (Cortazar, J1999: 45).

Así Cortazar nos invita a des-naturalizar las miradas cliché de la cuestión ambiental y transitar hacia otras formas de coexistir con el curriculum escolar. Otras formas de pensar la espacialidad, que supere la mera reproducción de lo visual es orientar a mirada hacia el florecimiento de otras geografías posibles. La atención hacia los espacios no hegemónicos es la planteada por Michel Foucault al remarcar el poder de las heterotopías, espacios otros con emplazamientos reales, en contraposición con lo irreal de las utopías. Esta característica se debe a su capacidad de yuxtaponer, en un solo lugar real, varios espacios, varios emplazamientos que son ellos mismos incompatibles entre sí como el concepto de espacio, planteado por Massey, que dice que, el espacio es producido y no un soporte material que permanece inmutable al devenir de lo social y de la historia. Son tres los elementos fundamentales que Massey (2005) considera en su definición de espacio. En primer lugar, es relacional, es decir, se produce a través de interrelaciones, de la interacción, por lo que no tiene una existencia en sí mismo independiente de lo social. En segundo lugar, al ser construido por medio de interrelaciones, el espacio es la posibilidad de existencia de la multiplicidad, ya que es la esfera en la que pueden coexistir diferentes trayectorias de manera simultánea. Finalmente, si el espacio es producto de relaciones, estará siempre en construcción, en constante movimiento y cambio. Desde esta perspectiva espacial y a partir del concepto deleuziano de rizoma[13], podemos aproximarme a otras esferas invisibles de la espacialidad, como líneas de fuga emergentes de la experiencia estética. Deleuze y Guattari (2002) cuando nos presentan el concepto de rizoma en sus escritos, sostienen que el rizoma carece de centro y tiene una posibilidad de desarrollo ilimitada, donde cualquier proposición sobre un elemento puede incidir en la concepción de otros elementos de la estructura, sin importar su posición recíproca. Es lo que denominan como multiplicidad: las líneas, estratos,

13 Para Deleuze y G. Guattari, F. (2002) un rizoma, a diferencia de los árboles y sus raíces, conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; no se deja reducir ni a lo uno ni a lo múltiple. El rizoma, no está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda.

segmentaridades, líneas de fuga[14] e intensidades que lo conforman. Y añaden que: "Lo múltiple hay que hacerlo" (Deleuze y Guattari, 2002) Entonces, es posible, conducirnos hacia el encuentro de otras alternativas a las estructuras arborescentes hegemónicas y rescatar en las brechas de las dictaduras representacionales los espacios invisibles a nuestros ojos. Las multiplicidades son rizomáticas y denuncian las pseudo-multiplicidades arborescentes. Una multiplicidad no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza, cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones. En un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz, en un rizoma solo hay líneas. El rizoma es un sistema a-centrado, no jerárquico y no significante, sin memoria organizadora o autómata central, lo que está en juego en el rizoma es una relación con el animal, con el vegetal, con el mundo, con la política, con lo sexual, con todo lo natural y lo artificial, muy distinta de la relación arborescente: todo tipo de "devenires". Un rizoma solo está hecho de líneas: líneas de segmentaridad, la estratificación, como dimensiones, pero también línea de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza. El rizoma es una anti-genealogía, una memoria corta o anti-memoria, que procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección, y está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga. Entrelazar caminos desde "la creación de intervalos y de variaciones entre una geografía pre-existente en el ámbito escolar, y otras geografías emertes" (Azevedo; Ramírez; Oliveira Jr. y Machado de, 2015: 8) y la de-construcción de imágenes movimiento, a partir de desmenuzar, decodificar, desfigurar y deshacer la mirada de la espacialidad, puede propiciar el surgimiento de líneas, caminos y fracturas posibles de constituirse en objetos de creación e imaginación de imágenes, espacios y conceptos, es decir en otras geografías posibles (Oliveira Jr., 2010).

ReDIEG

14 El concepto "geophilosophy" (Deleuze y Guattari , 1992), que a lo largo de con su compañero de escritura Félix Guattari han establecido a partir de la idea de Friedrich Nietzsche, en última instancia resultó ser un enorme poder para los estudios geográficos Su objetivo es ir más allá de la superficie y localizable verificar la extensión de los fenómenos sobre una área, pero su objetivo es tratar de crear pensamientos e imágenes espaciales , lo que permite líneas de fuga en relación ya a establecerse como el único y/o conocimiento verdadero. Ir más allá, puntos Deleuze a la necesidad de estas lenguas establecen intercesores entre su realización planes (Deleuze y Guattari, 1992), para que, a pesar de Deleuze entienden que son conscientes de los diferentes planes, tanto de la filosofía, así como la ciencia cómo el arte puede establecer derivas hacia un plan para provocar pensamientos otro plan.

Habitar las imágenes movimiento. Geografías de la cuestión ambiental escolar

El contenido "problemáticas ambientales" forma parte de la mayoría de los diseños curriculares de la disciplina Geografía tanto en la educación secundaria básica como superior. Suele ser un tema al que el docente le asigna un espacio importante en la programación del ciclo y que generalmente despierta motivación e interés en el alumno. Es muy probable que el alumno disponga de cierto conocimiento para su análisis, característica que le otorga complejidad para su abordaje en el aula. Por lo tanto enseñar las problemáticas ambientales es una actividad compleja que implica un posicionamiento ético y epistemológico del docente tanto en el diseño de la propuesta como en su implementación. La multiplicidad, una búsqueda desde el pensamiento ambiental espacial, un cambio de visión sobre el ambiente hará posible una mejor comprensión sobre el mundo de la vida en el que los seres humanos se asumen como sujetos responsables en un universo mayor y como sujetos culturales que habitan unas territorialidades transformadas por ellos mismos. La cuestión ambiental que a todos debe concernir, debe ser estudiada e interpretada con la comprensión de leyes estrictas, mediante las cuales quien vulnera un hilo de la trama de la vida, se vulnera a sí mismo y puede quedar atrapado en sus impactos. El pensamiento ambiental complejo no es solo la invención de algunos filósofos que, en forma individual, permiten a los demás ver las cosas de un cierto modo.

Es infinito el itinerario para llegar a conjugar algunos modos de pensar la espacialidad de la cuestión ambiental en imágenes, y conceptos que conjuguen aportes para construir, realizar cruces, transversalizar ideas, y crear costuras de distintas telas. Según Deleuze y Guattari, “Siempre se necesitan correctores cerebrales para deshacer los dualismos que no hemos querido hacer, pero por los que necesariamente pasamos” (Deleuze y Guattari, 1994: 25). Una manera de contraponer esos dualismos, es integrar las nuevas formas del pensar como un mestizaje teórico, que definitivamente no sea falseado por planteamientos débiles y unificantes sino por concepciones desde lo múltiple elevado, al decir de Deleuze y Guattari, al estado de sustantivo, es decir en el significado que adquiere cuando deja de ser atribuido. Estos autores se refieren a que, si bien mediante las intenciones de superar los planteamientos lineales de una geografía hegemónica mayor, se acude a la apertura de dimensiones ampliadas, éstas casi siempre proceden de un pensamiento dualista que cada vez se va bifurcando de la forma como ocurre en los sistemas arborescentes cuya división radicular obedece a “uno que deviene dos” (1994: 14). Transitar por Geografías menores, en la forma rizomática hace visible la multiplicidad, permite realmente hablar de complejidad, porque cada uno de sus tallos horizontales se desborda en diferentes dimensiones y en lugar de hundirse más en el suelo, se eleva a la superficie para que emerjan múltiples espacialidades.

La preocupación ambiental desde la visión moderna cuya intención ha sido lineal, dualista y arborecente, aun permanece en la Geografía escolar, la misma se encuentra totalmente alejada de un posible pensamiento rizomático[15] que conlleva un a pensamiento alternativo. Un acontecimiento ambiental, con sus problemas inherentes es una conjunción rizomática de territorios con una gran riqueza cultural de expresiones, imágenes e imaginarios. La tesis en el cual se basa esta ponencia, ofrece algunos planteamientos renovados sobre la cuestión ambiental que se fundan en el concepto de rizoma como propuesta estética en el intento de superar los planteamientos de la cuestión ambiental tradicionales para asumir la complejidad que está presente en la trama de vida de los conflictos ambientales.

La cuestión ambiental vista, desde este pensamiento complejo y desde estructuras más disipativas y de resistencia, invitan a cuestionar por la única mirada que circula en el temario escolar[16]. La metáfora del rizoma utilizada en estas experiencias, se inspiro en Deleuze y Guattari (1994) ya que existen muchos rizomas en este mundo. Los seres humanos al conformar territorialidades, muchas veces actúan haciendo rizoma. Un rizoma está hecho de mesetas, las mesetas no están al principio ni al final, siempre está en el medio. Llamamos "meseta" a toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma, hemos planteado la creación de espacialidades múltiples como un rizoma. Los fragmentos de imágenes que a continuación se detalla, lo hemos compuesto de mesetas. Al entrar al aula a cada día, cada integrante de las experiencias realizadas se preguntaba que mesetas iba a escoger, y escribía una o dos líneas aquí, diez líneas más allá...; una pincelada por aquí, otras por allá; producía una imagen, ninguna y

ReDIEG

15 "Ser rizomorfo es producir tallos y filamentos que parecen raíces, o, todavía mejor, que se conectan con ellas al penetrar en el tronco, sin perjuicio de hacer que sirvan para nuevos usos extraños (…). No hay nada más bello, más amoroso, más político que los tallos subterráneos y las raíces aéreas, la adventicia y el rizoma" (Deleuze y Guattari, 1994: 20).

16 Para Hollman, V. (2015) en su libro *Geo-Grafías Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar* (Paidos) plantea las otras posibilidades del tratamiento de las imágenes en la geografía escolar a partir de los giros en la geografía humana desde la cultura visual, así lo expresa: "este giro como un periodo de apertura disciplinar a la problematización de lo visual: que miramos, como miramos, en que momento histórico y desde que lugar estamos mirando, que dejamos de ver, que exclusiones e inclusiones son protagonistas de la construcción de las imágenes geográficas y de los modos de mirarlas producidos y difundidos desde la disciplina. En otras palabras, el giro visual invita a descubrir y escudriñar esos pliegues y matices de las imágenes, pero también de nuestras practicas en, con y a partir de ellas". (2015: 31) es desde esta perspectiva que invitamos a des-estructuras las miradas sobre la cuestión ambiental en la escuela. Tampoco podemos dejar de mencionar los diferentes aportes de Zenobi, quien ha trabajado las cuestiones ambientales en la geografía escolar, en una de sus producciones mas recientes re-visita las cuestiones ambientales a parte del uso de las netbook en las escuelas, desde una multiplicidad de propuestas pertinentes y relevantes para ser trabajadas en el aula de geografía de la educación secundaria. No obstante las tradiciones de la geografía y la cultura escolar marcan las tensiones entre la innovación y la permanencia de estrategias de aprendizaje sostenidas en el tiempo, cerrando la posibilidad a miradas diferentes.

muchas a la vez, era como dice Cortazar, un juego de líneas al azar (Cortazar, 1975), un devenir de creación de imágenes ambientales. La multiplicidad no se deja codificar, las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga[17] o de des-territorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras. Las líneas de fuga señalan a la vez la realidad de un número de dimensiones finitas que la multiplicidad ocupa efectivamente.

De las diversas experiencias[18] realizadas con alumnos/as y profesores/as de la Educación Secundaria Básica y Superior en la ciudad de Tandil, aquí recupero algunas producciones que considero bastante potentes como para vislumbrar posibilidades y significaciones no menores sobre la espacialidad ambiental. Las imágenes que aquí se presentan escapan de la linealidad espacial, trazada por la Geografía Escolar, invitándonos a transitar y sentir líneas de fuga entre las fronteras entre lo real y fantástico, lo indivisible e invisible, lo racional y emotivo, la verdad y fabulación en el devenir de otra geografía posible. Se pretende, prestar atención a otras imágenes, producto de la imaginación, sensaciones e invención, emergentes de una espacialidad ambiental múltiple, sustentada en la mirada de los alumnos/as e inspiradas en ¿Otras formas de habitar la cuestión ambiental?

Deleuze, (2009) cuando nos presenta el concepto de habitar. Habitar como espacio y acciones, es lo propio del sujeto. Habitar, territorializar y desterritorializar en imágenes, "es exactamente la consistencia de mis hábitos; mis acciones y reacciones suponen la contracción previa de un medio, que desde entonces yo soy. Esto se llama, en sentido propio, habitar, y el cogito deleuziano es un Yo Habito…" Estos intervalos permiten la creación de otras realidades (Deleuze, 2009; Deleuze y Guatari, 2002), otros acercamientos espaciales que posibilitan una apertura a practicas educativas no convencionales en las clases de geografía desde las imágenes. Habitar en y con las imágenes en términos de Deleuze y Guattari (2004), podemos decir que se constituye de dos elementos claves: primero, tenemos el espacio como sinónimo de dominio y protección, que podemos representar por una frontera entre un centro

17 Entendemos a la líneas de fuga en los términos de Deleuze y Guattari (2002) como aquellas líneas que emergen como flujos moleculares dentro de un segmento duro, por ejemplo la pedagogía de la imagen en la geografía escolar, estas líneas como flujos moleculares constituyen nuevas composiciones, que no coinciden exactamente con el segmento, proceden por umbrales y van a constituir devenires, bloques de devenir. Invitan a pensar las líneas de fuga en relación al pensamiento establecido como el único y/o conocimiento verdadero, su propuesta es ir más allá, como una necesidad de hallar puntos e intercesiones que posibiliten la provocación de derivas, pensamientos, geografías.

18 Partimos de la definición de experiencia de Larrosa, J. (2006) entendida como una instancia superadora de los lenguajes impersonales de la racionalidad técnico-científica de la cultura escolar, formulada como una estructura rígida y cerrada de las practicas educativas. Pensamos la experiencia y desde la experiencia, tratando de apuntar a otras posibilidades de un pensamiento de la educación espacial.

interior, invisible y oculto y el caos del mundo exterior. Y el segundo elemento que lo constituyen las posibilidades de apertura de esta frontera, las líneas de fuga descritas por Deleuze y Guattari, de esta manera, las fugas producen un habitar desde donde se inicia el descubrimiento del mundo, de otro mundo posible. "Todo espacio realmente habitado lleva como esencia la noción de casa" (Bachelard, 1965: 35), se "escribe un cuarto" (Bachelard, 1965: 35) dice el autor, y parafraseando sus palabras podemos decir que se escribe un espacio ambiental y se empieza a pensar en otra morada posible.

Otra trama de la cuestión ambiental ha sido construida, una trama superadora de la mera concepción de las imágenes como hecho ilustrativo de contenidos y practicas de enseñanza. Esta trama se (des)configura y (des)encuentra entre la memoria de los contenidos escolares y la experiencia estética de los alumnos/as. Aquí nos acercamos a otras experiencias educativas que la disciplina escolar, Geografía, no transita frecuentemente por estar tradicionalmente encorsetada en prácticas y contenidos cerrados y acabados. Otras imágenes forman parte de este trabajo, albergan ideas, pensamientos, sensaciones[19], palabras y fragmentos de la problemática ambiental y sus múltiples dinámicas y fuentes como el legado del pasado ambiental, las influencias globalizantes y las relaciones sociales, entre otras.

Las creaciones artísticas solo son necesarias si dejan de pertenecer a la forma de expresión de una unidad oculta, para devenir ellas mismas una de las dimensiones de la multiplicidad considerada. Conocemos pocos logros de este método, en el ámbito de nuestra geografía escolar, aquí solo nos iniciamos en un amplio proceso donde únicamente hemos empleado imágenes, palabras, sensaciones y conceptos que a su vez funcionaron para nosotros como mesetas. Transitar el limite de lo real y fantástico, de lo indivisible e invisible, de lo racional y emotivo, de la verdad y la fabulación a través de líneas, como columnas de hormiguitas, abandonar una meseta para dirigirse a otra, cada meseta puede ir por cualquier sitio, y ponerse en relación con cualquier otra. Para lograr lo múltiple se necesita un método que efectivamente lo haga; ninguna astucia grafica, ninguna habilidad visual, combinación o creación de palabras, ninguna audacia curricular pueden sustituirlo. La construcción metodológica aplicada en la investigación permite contar con un entramado de cuestiones ambientales gracias al relato interpretativo que se teje en imágenes tanto discursivas como gráficas. El pensamiento am-

ReDIEG

19 Merleau-Ponty, entiende por sensación "la manera como algo me afecta y la vivencia de un estado de mí mismo. [...] La sensación pura será la vivencia de un "choque" indiferenciado, instantáneo, puntual" (1975: 25). Para Deleuze, G., la sensación puede concebirse sorprendentemente más allá de lo orgánico y, al mismo tiempo, operable en algo así como un cuadro, dice que: "Lo pintado es la sensación. Lo que está pintado en el cuadro es el cuerpo, no en tanto que se representa como objeto, sino en cuanto que es vivido como experimentando tal sensación (2005: 42)".

biental complejo amplía la comprensión y contribuye a superar incluso la propia significación del término para complementar las metodologías para hacerse más abarcativas y diversas.

La siguiente experiencia pone de relieve las miradas sobre la cuestión ambiental desde los alumnos en el aula de geografía de la educación secundaria superior, a partir de la proyección de fragmentos de la película "También la lluvia" (año: 2010) Duración: 104 min., país: España, director: Iciar Bollain, guión: Paul Laverty , música: Alberto Iglesias, fotografía: Alex Catalán, productora: Coproducción España-Francia-México; Morena Films; cuya sinopsis es la siguiente: Cochabamba, Bolivia. Año 2000. Sebastián (Gael García Bernal) y Costa (Luis Tosar) se han propuesto hacer una película sobre Cristóbal Colón y el descubrimiento de América. Mientras que Sebastián, el director, pretende desmitificar al personaje presentándolo como un hombre ambicioso y sin escrúpulos; a Costa, el productor, solo le importa ajustar la película al modesto presupuesto del que disponen; precisamente por eso elige Bolivia, por ser uno de los países más baratos y con mayor población indígena de Hispanoamérica. La película se rueda en Cochabamba, donde la privatización y venta del agua a una multinacional siembra entre la población un malestar tal que hará estallar la tristemente famosa Guerra Boliviana del Agua (abril del año 2000). Quinientos años después del descubrimiento de América, palos y piedras se enfrentan de nuevo al acero y la pólvora de un ejército moderno. Pero esta vez no se lucha por el oro, sino por el más imprescindible de los elementos vitales: el agua. (http://FILMAFFINITY.COM).

Se presentan aquí algunas aproximaciones a "otras" miradas, "otras" posibilidades de pensamientos visuales emergentes desde las subjetividades e intereses de los alumnos sobre la cuestión ambiental en una apertura e iniciación a la imaginación desde sus propias narrativas, contradictorias a los intereses curriculares de la geografía escolar. Se presenta un recorrido visual, como alternativa emergente un cuadro de aprendizajes relativos a la problemática del agua desde las miradas de los estudiantes que visibilizan lo "oculto" de las imágenes en movimiento, percibido y sentido.

Siguiendo a Cosgrove, (2002) quien plantea que, "el reencontranos como individuos y/o grupos sociales con otras formas de percibir los diversos territorios y las formas en que se los imaginan, apropian y representan, constituye uno de los mayores desafíos de la cultura visual actual". (Cosgrove, 2002) Este autor, considera que cada sociedad, en determinado momento de la historia, tiene un particular "modo de ver" el espacio y su materialidad, el cual es culturalmente construido y en buena medida responde a los intereses de un grupo social hegemónico. Esta manera compleja de abordar los recortes del territorio.

> (…) democratiza y politiza lo que, de otro modo, sería una exploración natural y descriptiva de morfologías físicas y culturales. Así, pues, se introducen en el estudio del paisaje cuestiones de formación de la identidad, expresión, actuación e incluso conflicto (Cosgrove, 2002).

ReDIG

Desde esta perspectiva, intentamos recuperar las formas de ver y mirar de los alumnos/as que orientaron su lectura visual hacia puntos de fuga, situados más allá de la superficie de la pantalla. La visualización de la película, define un primer registro visual, que puso en marcha los sistemas perceptivos como la vista y el oído principalmente, a los que se sumaron otros lenguajes asociados (gusto, tacto, olfato) y los efectos especiales, entre otros, como la disposición de los encuadres, los movimientos de la cámara, la elección del espacio escénico, los movimientos y miradas de los actores, que representaron otras formas de ver y mirar. Para continuar con un segundo registro visual que registra una asociación entre los lenguajes (discurso) y los sentidos perceptivos a través de los sonidos fonéticos, sonido musical, ruidos y señales e como el sonido de una brisa, el olor de la vegetación, el tacto de la corteza de los árboles, el silencio de la destrucción, la sensación de venganza y repulsión, el sabor de los alimentos, el sabor al desengaño, y los silencios, entre otros para luego continuar con la propia configuración de la imagen, donde **s**e reconocen y codifican las referencias socioculturales y espaciales del lugar y del modelo capitalista. Se establecen las relaciones entre los referentes socio culturales y espaciales con las sensaciones y emociones. En esta instancia se manifiestan las representaciones y contradicciones socios culturales construidas desde las formas de ver y mirar las imágenes.

"Otras"[20] expresiones, otras narrativas, algunas imágenes fueron una expresión clara y sencilla de la cuestión ambiental. Aquí, recuperamos aquellas narrativas que configuran otras imágenes, otras visualidades, que manifiestan otras posibilidades, otros caminos como posibilidades de una espacialidad ciudadana a tener en cuenta en la enseñanza.

La poética espacial ambiental se nutre desde la creación de imágenes que entrelazan, palabras, sensaciones, emociones y múltiples espacialidades:

> Lo que más me impacto fue la actitud del gobernador, que a través de mentiras trata de convencer a los pobladores de que el agua debe pasar a manos de una empresa privada.
> (M. Alumno, 5to. A).
> Esta situación debe pasar en otros lugares, que podemos hacer, el agua es de todos y hay agua para todos. Así lo aprendimos. No todos conocen la verdad sobre estos temas.
> (S. Alumno, 5to A).
> Este problema nos afecta en todo momento, opinamos pero no actuamos. Creo que en Argentina hay un lugar que tiene problemas con el agua contaminada por una empresa.
> (M. alumno, 5to. A).

20 Defino como "otras" a todas aquellas expresiones realizadas por los alumnos desde sus propias subjetividades e intereses que se pusieron en escena y movilizaron el accionar de la imaginación mas allá del contenido propuesto por el profesor en la secuencia didáctica.

ReDIEC

> Esa sensación de sequedad, de olor a polvo cuando la bomba no saca agua, no tiene nada… si el agua es indispensable, sin agua no vivimos, no hay esperanza.
> (S. Alumna de 5to. B).
> El agua, el agua, sin agua no soy nada, porque no apreciamos el agua, en casa el agua corre por doquier, sin pensar en saciar la sed.
> (M. Alumna de 5to. B).

Imágenes espaciales como mesetas, rizomas que se fugan a la creación de otros territorios. Territorios de creación, espacialidades del lugar, emergentes en los años noventa, en el contexto de las reformas políticas y económicas en America Latina. Para el caso de análisis, el estado boliviano inicia varias reformas entre ellas, las económicas. El transito del pensamiento entre realidad y ficción[21] acompaña la creación de "otras territorialidades", otras ficciones

> (…) regulativas, heurísticas, criticas, vinculantes, etc (…) Poner la ficción en el lugar de la verdad, con todo, no es deshacerse de la verdad a secas, no es negar su valor para la vida, es simplemente afirmar que la verdad es segunda, que no esta dada sino que debe ser creada, que no es principio sino producto: producto de un trabajo creativo y ficcional, subyacente a todo pensamiento preocupado por agenciar lo múltiple (histórico, social, cultural, libidinal) (…); Aquí la verdad deviene ficción al tomar conciencia de que no es mas que la historia de un error, de una ficción hegemónica o privilegiada, pero al mismo tiempo, la ficción al afirmarse mas allá de la verdad, se afirma también mas allá de toda connotación de ilusión, mentira o falsedad (Pellejero, 2008: 8).

Acordamos con Pellejero que existe "una red de ficciones que constituye el fundamento mismo de la sociedad" (Pellejero, 2008: 6), de la maquina capitalista que va delineando una forma de contar la historia. En este caso de análisis, podemos decir que las expresiones escritas por los alumnos emergentes del filme "También la lluvia" son "fabulações". A pesar de las referencias de Olivera Jr. e Santos (2012) que hacen hincapié en las "fabulações" desde las imágenes fotográficas, en este ensayo nos dedicamos especialmente al cine. Ya que la fuerza

21 Para Pellejero, E. "A verdade reconhece os seus limites e descobre todo o seu alcance através da ficção. Não simplesmente na ficção-científica, mesmo se essa é uma hipótese de trabalho interessante, como mostrara Foucault. Se trata de algo mais geral e também de algo mais profundo. Na ficção, enquanto espaço de variação poietico, isto é, enquanto plano de articulação e rearticulação do dado aquém dos critérios do saber dum momento histórico dado, a verdade descobre a sua diferença interna, aquilo que a distingue das suas configurações históricas, dos pressupostos do saber e dos investimentos do poder que tendem a sobredeterminar o seu funcionamento material, indo ao encontro dessa finalidade sem fim que dá conta da sua necessidade antropológica, e que a experiência estética manifesta de forma ímpar. O trabalho da ficção põe em causa qualquer representação estática, qualquer hipóstase ideal. Dir-se-ia que constitui o poder do ideal: um poder capaz de bifurcar o tempo e de redistribuir o espaço. E, nessa medida, se assemelha à função do trabalho do sonho e, por extensão, aos momentos de reordenação seletiva que marcam as descontinuidades históricas: poder de escolher e reordenar os objetos, artefatos e significados que pertencem a um mundo prévio" (Pellejero, 2008: 282).

de las narrativas de los alumnos lo fundamenta, por tal motivo el caso del cine también es válido.

> Entende-se por fabulação o gesto de fazer fluir, através das fotografías, pensamentos que não busquem dar sentidos únicos e prováveis as fotos, más que manipulem-nas de modo a abri-las para outras paragens do pensamento, para outros significados, outros sentidos (ou mesmo sem sentido) que não sejam absolutos, nem verdades, muito menos estáticos, más que sejam móveis, mutáveis, dúbios, transformadores, que disparem sensações e pensamentos que abram vãos no entre – imagens (Oliveira Jr. e Santos, 2012: s/n).

Recuperamos los siguientes fragmentos de las narrativas de los alumnos/as:

> Estudie en la primaria el Acuífero Guaraní, pero no me contaron que el Estado usa lo ambiental para justificar sus acciones.
> (J. Alumna, 5to. A).
> Pero esto no es el acuífero Guarini es la guerra del agua, y vienen por mas.
> (P. Alumno, 5to. A).
> Con toda el agua que hay en el planeta, todos quieren ser los dueños, sobre todo las multinacionales.
> (N., Alumna, 5to. A).
> Los poderosos hacen lo mismo que antes, esclavizan a la población según sus intereses, no les importa nada.
> (M. Alumna, 5to. A).
> No hay consenso ni tenemos conciencia, esto si es importante y nunca hacemos nada.
> (J. Alumna, 5to. A).
> Hay escenas que marcan la crueldad de los colonizadores, hoy nos colonizan pero de otra forma, pero también es violenta.
> (M. Alumna, 5to B).
> Se muestra además la venta de los objetos del ambiente y de la vida silvestre, también los aborígenes.
> (M. Alumna, 5to B).
> Habrá sido tan violenta la ocupación en America latina, fue horrible no me gusto.
> (D. Alumna, 5to B).
> Como es una película de ficción no muestra la verdad de lo que paso, para ser taquillera debe mostrar partes sangrientas.
> (J. Alumna, 5to A).

ReDIEG

Estas narrativas fueron disparadores de pensamientos liberados al azar que descontextualizaron el modelo pedagógico, estas marcan una mirada más allá del contenido didáctico, tradicional de una clase de geografía. Si bien los recuperan la memoria de un pasado, trazado por las formas de ocupación y apropiación del territorio durante la colonización, otros territorios emergieron a través de la memoria e imaginación que se traduce en un nuevo relato de verdad y ficción producto del proceso de reestructuración económica como maquina del estado, en los países de America Latina en la década de los años noventa (Torres, Riveiro,

2005). El proceso de restructuración económica y las privatizaciones de las empresas estratégicas del estado como el petróleo, minería, comunicaciones y también la explotación y distribución y comercialización de los servicios básicos fueron parte de las transformaciones realizadas por el estado. En este caso el agua, para paliar los efectos de esta crisis y solucionar la escasez y el reparto desigual del agua, en Bolivia, los gobiernos se encaminaron hacia la privatización[22]. EL surgimiento de las protestas de los pobladores y campesinos en Cochabamba, contra la privatización del sistema de agua, empezaron al anunciar la nueva compañía el aumento de los precios[23]. La empresa Aguas del Tunarí anunció el aumento de los precios e inmediatamente, los actores locales[24], organizaciones populares y ambientalistas hacen públicas sus observaciones[25], quedan expresados en su reclamo. En los primeros meses del año 2000 prosigue la ola de protestas y bloqueos a pesar de que fueron reprimidos en forma violenta por la policía, hubo un muerto, cuarenta y siete heridos y más de ciento veinte detenidos durante las protestas[26].

> … el valor y coraje de los ciudadanos por defender de esta forma sus derechos me da escalofrío, lo sentí en el cuerpo.
> (Josefina, Alumna de 5to. A).
> Ahora me doy cuenta que existen diversas formas de vida y que las desconocemos, como pueden vivir de esa manera con tanta negligencia, suciedad, olores…..
> (María, Alumna de 5to. A).

ReDIEG

22 En cuanto al servicio básico de la distribución de agua potable y el servicio de alcantarillado, en la ciudad de Cochabamba —Bolivia—, el servicio de acueducto de la ciudad en septiembre de 1999 fue entregado en concesión a un consorcio privado internacional denominado Aguas del Tunari y al Municipio, cuya finalidad era la ejecución de un megaproyecto de usos múltiples del agua, denominado Misicuni. Para poner en marcha estos proyectos el Parlamento aprobó la Ley de Agua Potable y Alcantarillado Sanitario que permitió la privatización del servicio, decisión impuesta el por la agencia regional del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (Unda, 2005).

23 El costo del servicio en algunos casos suponían $20 más, cuando el salario mínimo era de unos $100.

24La Coordinadora Departamental del Agua y la Vida y Federación Departamental Cochabambina de Regantes (Fedecor) (Unda, 2005).

25 La Ley no respetaba los sistemas tradicionales de manejo del agua.

-Aguas del Tunari prohibía el funcionamiento de sistemas alternativos de distribución de agua en las áreas de concesión de las ciudades.

-La concesionaria aplicaba del principio de recuperación total de costos (*full costs recovery*) en la fijación de tarifas.

-La Ley reducía las competencias de los municipios para fijar tarifas y otorgar concesiones.

-Excluía la participación ciudadana en la fijación de tarifas, las cuales serían indexadas al dólar americano. -Riesgo de juicios coactivos por falta de pago para los pobladores usuarios de bajos ingresos. -No se reconocía aporte comunitario en la puesta en marcha de obras ya existentes en la ciudad. (Unda, 2005).

26 La “guerra del agua en Bolivia” estalló en abril del 2000, luego que el Congreso promulgara la Ley n.° 2066, "Ley de Servicios de Agua Potable y Alcantarillado Sanitario.

> El dolor se manifiesta a flor de piel, los ojos de Daniel y su mirada me dieron mucha compasión. (Esteban, Alumno de 5to. A).
> Me da la sensación que nadie los escucha, o nadie los quiere escuchar de verdad.
> (Ignacio, Alumno de 5to. A).
> Se me seca la boca de solo pensar estar sin agua, en ese lugar.
> (Marina, alumna de 5to. B).
> Ellos somos nosotros.
> (María, Alumna de 5to. A).

La guerra del Agua en Cochabamba fue uno de los conflictos ambientales más importantes de América Latina en los últimos años, que se considera concluido, pero no así sus causas y especialmente sus consecuencias. Una muestra evidente de esta situación y la existencia de situaciones similares a las de Cochabamba en otros países de Latinoamérica es importante para entender el impacto de la aplicación de las Políticas de Reestructuración Económica (Reformas del Estado. En Cochabamba se configuró una situación donde las luchas de los más pobres, que veían en la privatización del servicio de agua potable la pérdida del acceso a este vital recurso, lograron además de revertir la privatización, establecer un ejemplo de la importancia del agua como un bien público. (Seoane, Taddei y Algranati, 2010).

Brevemente, podemos decir que hay espacios emergentes, otros territorios, no visualizados, que se pretende mostrar y que debe ser recuperado a partir de formas no tradicionales de la mirada geográfica. El dejar fluir otras maneras de ver el mundo da lugar a la imaginación, una imaginación que no tiene lugar en el currículum de la educación secundaria y que es posible recuperar a través de la cultura visual. Estas potencialidades

> podem ser alcançadas no gesto de fabular, uma vez que: fabular não responde a necessidade de integrar todas as culturas, todas as formas de subjetividade e todas as línguas num devir comum, mas apenas a necessidade estratégica de salvar da alienação uma cultura, para permitir o florescimento de uma subjetividade, para arrancar do silêncio uma língua. (Pellejero, E. apud Oliveira Jr. e Santos, 2012: 13).

Fabulaciones del horror, se encauzan desde la mirada ambiental catastrófica y expectante del dolor de los demás (Sontang, 2005) acostumbra a nuestros ojos. El horror y las formas convencionales de representarlo: las imágenes ambientales, ya no escandalizan, posiblemente debido al habituación que provocan la reproducción constante y la accesibilidad, que les quitaron dramatismo a la violencia que exhiben. Día a día las imágenes sobre la miseria ambiental recorren el planeta y alimentan la mirada de un observador testigo, en otros casos de uno sobreviviente.

> Se que no existen finales felices, pero este no me gusto, al final todo va a seguir como siempre, las minorías no son consideradas para nada.
> (Mariana, Alumna de 5to. A).

ReDIEC

> …la sensación de dolor e injusticia invadió mi cuerpo, que horrible estar en el lugar de ellos, ¿acá nunca paso?
> (Guadalupe, Alumna de 5to. A).
> …tienen que recurrir a las protestas porque es la única forma que los escuchen, siempre hay que recurrir al bombo y darle con todo…viste acá en Argentina paso con las cacerolas….
> (María, Alumna de 5to. B).
> No volvería a ver la película es un horror, te da tristeza y bronca como maltrataron a los pueblos originarios, y ellos tienen la idea de latinoamericanos ignorantes, analfabetos sin sentimientos. (Alumna de 5to. B).

Sensaciones de miedo, dolor, injusticia, bronca y otros sentimientos hacen visible otros territorios, territorios de resistencia, de minorías, que a través de gestos, palabras, imágenes, otros lenguajes y geografías de múltiples espacialidades que invocan formas de mirar diferentes, sensibles e imaginarias. Otras imágenes de la propia naturaleza y su complejidad brotaron creativamente, por un lado se sostiene el postulado racionalista de las representaciones de la cuestión ambiental conservadora, sustentable y preservacionista y por el otro las representaciones ambientales de la duda e irracionalidad en busca de multiplicidades y heterogeneidades ambientales.

Estas (des)territorialidades encontradas en las imágenes movimiento expresan espacios de emancipación en el que se construyen y reafirman subjetividades y lenguajes de valoración ambiental, más allá del Estado y del capitalismo, promotoras de especialidades ciudadanas.

ReDIEG

Sin conclusiones. Abriendo caminos…

Evidentemente el impacto y la lectura de las imágenes móviles ha ido más allá del aprendizaje de conocimientos básicos disciplinares. Hasta aquí podemos enunciar una serie de aspectos que trascienden la mirada. La capacidad fabuladora compite con la de la imagen, ya que ésta, para ser compuesta, requiere de un ejercicio de evocación a partir de las palabras, esta limitación sensorial condiciona generalmente las presentaciones de los film en las aulas, al momento de su proyección. Para los alumnos/as el recuerdo de las escenas de las películas proyectadas fueron más allá de un contenido, de una descripción, de una pregunta, el planteamiento de fondo presente en las experiencias cinematográficas fueron una posibilidad de que la imagen sea una vía para el pensamiento; sea una vinculación de la representación audiovisual con lo real; o que el poder de esas imágenes sea válido para recoger, construir e influir en la realidad. Estas experiencias nos permitieron pensar en una mirada de la espacialidad donde en los términos de Massey, el espacio constituye una esfera de múltiples existencias, voces, coexistencias de trayectorias y diferencias que ameritan su reconocimiento.

Desde estas expresiones podemos vislumbrar: *) un marcado interés de los alumnos, por las acciones de recuperación de la práctica y la discursividad sobre la cuestión ambiental, desde formas más horizontales y desde la participación democrática de los ciudadanos/as, *) el planteo de la duda sobre las imágenes visualizadas, es decir ¿cual es el criterio de verdad que se le puede asignar a la película?, entre otros aspectos. Recuperamos brevemente, otras formas de ver, claves que sostienen una mirada del espacio no visible. De las experiencias realizadas se manifiesta una concepción de finitud de la cuestión ambiental y su gestión nos introduce la preocupación de los problemas sociales, como problemas ecológicos en devenir de la pobreza, el hambre, la alimentación y la enfermedad, del otro lado de las fronteras. Es mirada ambiental, geografía mayor, representa un gran riesgo etnocéntrico y totalitarista, pero a la vez nos inicia en un camino posible, (geografía menor) para otras prácticas sociales y cuestionamientos mentales, sociales, políticos, espaciales y éticos que articulan imágenes, geografías, educación y ciudadanía, desde la experiencia estética.

Bibliografía

Bentes, I. (2013). *Pensar as imagens como modo de produção de uma nova sociabilidade*. Entrevista concedida a Sonia Montano. 2013. Disponível em: http://tecnoculturaaudiovisual.com.br/?p=13035>.

Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine*. Barcelona: Laertes.

Bruno, G. (2002). *Atlas of Emotion*. Londres: Verso.

Cortázar, J. (1975). "El otro cielo". En: *Todos los fuegos el fuego*. Primera edición: 1966, Buenos Aires: Sudamericana.

Cortázar, J. (1992). *La vuelta al día en 80 mundos*. Primera edición: 1967, México: Siglo XXI.

Cortázar, J. (1994a). *Salvo el crepúsculo*. Primera edición: 1985, Madrid: Alfaguara.

Cortázar, J. (1994b). "Lejana". *Cuentos Completos 1*. Madrid: Alfaguara.

Cortázar, J. (1999). *Último round*. Tomo II, Primera edición: 1969, Madrid: Siglo XXI.

Cosgrove, D. (2002). "Observando la naturaleza el paisaje y el sentido europeo de la vista". *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, n.° 34, págs. 63-89. https://www.google.com.ar/?gws_rd=cr&ei=EFRTUriLG9XD4AOF2YHQBg#q=cosgrove%2Cd+observando+la+naturaleza (Consultado 7-7-2013).

Crespo Flores, C. (2000). "La guerra del agua en Cochabamba: movimientos sociales y crisis de dispositivos del poder". *Ecología Política*. n.° 20, 10 Años de ecología política en America Latina y España (1991-2000).

Deleuze, G. y Bacon, F. (1984). *Lógica de la sensación. Editions de la différence*. Segunda edición aumentada, [s/l]: Harry Jancovici.

ReDEG

Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). "Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia". *Pretextos*, Valencia.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Rizoma*. México: Ed. Coyoacan.

Deleuze, I.; Abramowski, A.; Igarzábal, B. y Laguzzi, G. [s/f]. *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Proyecto red de centros de actualizacion e innovación educativoa (C.A.I.E) Línea: Pedagogías de la imagen. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/Pedagog%C3%ADas%20de%20la%20imagen..pdf?sequence=1.

Hollman, V. (2013). "Enseñar a mirar lo (in)visible a los ojos: la instrucción visual en la geografía escolar argentina (1880-2006)". En: Lois, C. y Hollman, V. (Comp.). *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio.* Rosario: Prohistoria ediciones. Universidad Nacional de Rosario.

Hollman, V. y Lois, Carla (2015). *Geo-grafías Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires: Paidos Cuestiones de educación.

Jackson, J. y Brinckerhoff (1984). *Discovering the Vernacular Landscape*. New Haven: Yale University Press.

Larrosa, Jorge (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma, 19.

Massey, D. (2005). "La filosofía y la política de la especialidad: algunas consideraciones". En: Arfuch, L. (Comp.). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidos.

Merleau-Ponty, Maurice (1975). *Fenomenología de la percepción***.** Colección: Historia, ciencia, sociedad, n.° 121, Barcelona: Península.

Oliveira Jr. R, Wenceslao Machado de 2005). **"**Fotografias dizem do (nosso) mundo - educação visual no encarte "Megacidades", do jornal "O Estado de S. Paulo"". En: Oliveira Jr, Wenceslao Machado de. *O que seriam as geografias de cinema* Revista txt – leituras transdisciplinares de telas e textos. Belo Horizonte. UFMG. n.° 2, disponível em: http://www.letras.ufmg.br/atelaeotexto/revistatxt2/wenceslao.htm (Consultado 2-9-2013).

Oliveira Jr, Wenceslao Machado de (2002). "Rio acima: percursos pelo filme Apocalipse Now". *Revista Educação & Sociedade*. Campinas. Vol. 23, n.° 78, abril, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200016 (Consultado 2-10-2013).

Oliveira Jr, Wenceslao Machado de (2010). "Vídeos, resistências e geografias menores – linguagens e maneiras contemporâneas de resistir". *Revista Terra Livre*. São Paulo. Vol. 1, n.° 34. Junho, disponível em: http://www.agb.org.br/files/TL_N34.pdf. (Consultado 2-9-2013).

Oliveira Jr, W. Machado de; Soares, Elaine dos Santos (2012). "Fotografias didáticas e geografia escolar. Entre evidencias e fabulações". *Em PerCur os*, Vol.13, n.° 2, Ed. Centro de

ReDIEG

Ciências Humanas da Educação da Universidade de Estado de Santa Catarina. Brasil, disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2806/2200 (Consultado 2-5-2013).

Pellejero, E. [s/f]. *A realidade da ficção. Uma aproximação a partir da filosofia francesa contemporânea*. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao? (Consultado 2-5-2014).

Quintana, A. (2003). *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*. Acantilado.

Romero, Pedro (2010). "Un conocimiento por el montaje". *Entrevista con Georges Didi Huberman*, 18 de marzo, 15:00 hs. Disponible en: http://www.circulobellasartes.com/ag_ediciones-inervaLeerMinervaCompleto.php?art=141&pag=1#leer.

Seoane, J.; Taddei, E. y Algranati, C. (2010). *Recolonización, bienes comunes de la naturaleza y alternativas desde los pueblos* (Diálogo Dos Povos y Grupo de estudios sobre América Latina y el Caribe).

Serra, S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico*. Buenos Aires: Teseo.

Sontag, S. (2005). *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires. Alfaguara.

Unda, M. (2006). "Contribución al debate sobre movimientos sociales". *Revista Entre Voces*. n.° 5.

von Borgersrode, F. (1941). *Class size. In Encyclopedia of Educational Research*. Monroe, W. S. editor, New York: The Macmillan Company.

Zenobi, V. (2009). *Educación ambiental: de la conservación a la formación para la ciudadanía.* 1ra edición, Buenos Aires. Ministerio de Educación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

ReDIG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 159-173.

Narrativas autobiográficas en la investigación educativa. La formación del profesor de Geografía

Sandra Gomez[1]

Resumen

En este trabajo se propone debatir los principios actuales que orientan el enfoque autobiográfico en los campos de la investigación educativa, específicamente en la formación y la educación universitaria. Buscando para este fin, aclarar los puntos de convergencia y oportunidades educativas desde el enfoque experimental para el campo de la investigación en la Didáctica de la Geografía. En primer lugar vamos a entrar al corpus de referencia del trabajo, desde las cuestiones teóricas y de investigación de las historias de vida relacionadas con el aprendizaje, el conocimiento y la formación docente. En la segunda parte del artículo, vamos a poner en primer plano, el debate sobre el enfoque autobiográfico en el contexto de la formación del profesorado de Geografía, como una dimensión activa en la formación docente. Para concluir, se presentan resultados de la investigación realizada con docentes de pre y post grado, de las carreras de grado de Profesorado de Geografía y de la carrera de Licenciatura en Geografía-Articulación Virtual, ambas dependientes de la de la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNCPBA-Tandil. En particular se impulsan las posibles convergencias y tensiones con respecto al uso de la experiencia biográfica, como un dispositivo de investigación y formación del profesorado en el nivel superior.

Palabras claves: Profesorado-Geografía-Formación-Autobiografías

1 Docente/Investigadora del IEGHCS-CIG-CONICET/FCH-UNCPBA, Tandil, Buenos Aires, Argentina, correo electrónico: sgomez@fch.unicen.edu.ar.

Summary

This paper intends to discuss the current principles that guide the autobiographical approach in the fields of educational research, specifically on training and university education. Looking for this purpose, to clarify the points of convergence and educational opportunities from the experimental approach to the field of research in Geography Teaching. First let's get the reference corpus of work, from the theoretical research issues and life stories related to learning, knowledge and teacher training. In the second part of the article, we will bring to the fore the debate on the autobiographical approach in the context of teacher training Geography, as an active dimension in teacher training. In conclusion, results of research conducted with teachers in pre and post degree, undergraduate courses of Faculty of Geography and Bachelor in Geography-Joint Virtual, both dependent of the Faculty of Human Sciences presented, UNCPBA-Tandil. In particular the possible convergences and tensions regarding the use of biographical experience as an investigational device and teacher training at the top level are promoted.

Keywords: Teacher-Geography-Training-Autobiographies

ReDIEG

Introducción

A principios de los años ochenta, asistimos a un nuevo giro en la investigación educativa sobre los docentes, tras lo cual se comenzó a prestar mas atención a como los profesores ven su trabajo y su vida. El trabajo diario de los docentes se construye política y socialmente. La escasez de nuestro conocimiento en esta área es una muestra clara de las lentes de nuestra imaginación, vincular las narraciones locales de los docentes dentro de su propia escuela con las imágenes que caracterizan las narrativas mas amplias de los cambios educativos y sociales que tienen lugar allí afuera, mas allá de las paredes del aula constituye nuestro desafío.

En esta presentación partimos de la idea de que los relatos docentes, no son meras reproducciones del mundo escolar y profesional, son interpretaciones pedagógicas producto de un texto (Mc Ewan, 1998) en contexto. Sabemos que las tradiciones de la formación docente en la Argentina ha construido imágenes sociales que forman parte de una cultura escolar y académica caracterizadas por un docente con manejo de rutinas preestablecidas, en cuanto al saber "ser profesor" (Cullen, 2004). Estas representaciones e imaginarios del ser docente, muchas veces se contrapone a la idea de formación docente como trayecto (Sanjurjo, 2003) entendido como un proceso iniciado mucho antes del ingreso a la institución formadora, lo

que implica recuperar aquellas dimensiones de la vida escolar y académica, entre ellos, la autobiografía escolar, como resultado de complejas internalizaciones realizadas en los recorridos propios de la escolarización; la formación de grado en cuanto a la adquisición de teorías científicas y saberes prácticos en el ámbito de formación; el perfeccionamiento o especialización docente y la socialización profesional, entre otros. El poder narrar dichos trayectos permitirá establecer pautas de acción para la formación docente, ya que dichas narrativas pueden constituirse como medio para la investigación y la práctica educativa. Es en este sentido que aquí intentamos realizar algunos aportes que hacen a la formación del profesorado de geografía como a la investigación en el campo de la didáctica especifica. Bucear, buscar, indagar, desmenuzar, des-encontrar sentidos de la practica que contribuya con la formación de nuevos profesores, estableciendo conexiones entre los fundamentos teórico-metodológicos de la geografía y las practicas de enseñanza de la geografía, atravesadas por las contribuciones de diferentes lenguajes, como las narrativas autobiográficas[2] ha sido nuestro objetivo. En primer lugar se presenta el corpus teórico de la investigación para continuar con el análisis de los algunos resultados obtenidos desde las autobiografías elaboradas por docentes de pre y post grado, de las carreras de grado de Profesorado de Geografía y de la carrera de Licenciatura en Geografía-Articulación Virtual, ambas dependientes de la de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires-Tandil.

ReDIEG

Por qué de las narrativas autobiográficas.

La docencia es una actividad caracterizada porque se desarrolla en un lugar conocido de antemano, espacios y tiempos vividos, percibidos y producidos por los sujetos durante su escolarización (Alliaud, 2006). Por tal motivo recuperarlas nos da la posibilidad de hacer visible lo invisible de la practica docente, ya que,

> … las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de las narrativas consiste

2 Como la investigación biográfico-narrativa es de corte "hermenéutico", permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran (Bolívar, 2001).

> en hacer inteligibles nuestra acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje (McEwan, 1998: 67).

Las trayectorias de la formación escolar como la trayectorias de formación profesional, van perfilando en el sujeto diferentes imágenes y representaciones de la vida escolar, que en cierta manera constituyen los aprendizajes implícitos, experiencia formativa[3] (Jakson, 2002) y/o experiencia de experiencias (Larrosa, 2009) perspectivas favorables al momento de pensar "ser profesor" o estar siendo profesor/a". Recuperar lo que se vivió o que se aprendió, en tanto "nos" pasa, en tanto les pasa a los sujetos, no como algo que simplemente pasa, durante sus trayectorias escolares y de formación es otra manera de concebir la practica docente. En la obra de Jackson, (1996) La vida en las aulas, el autor recupera el trabajo etnográfico, y demuestra cómo se organiza y configura el espacio escolar, no obstante manifiesta las líneas de fuga que emergen de las practicas escolares y de los patrones normativos establecidos. Así lo expresa:

> …desde el punto de vista de dar forma y significado a nuestras vidas, estos hechos sobre los que rara vez hablamos pueden ser tan importantes como los que retienen la atención de quien nos escucha. Ciertamente, representan una porción de nuestra experiencia mucho más grande que la de aquellos que nos sirven como tema de conversación. La rutina cotidiana, la 'carrera de ratas' y los tediosos 'afanes cotidianos' pueden quedar iluminados de vez en cuando por acontecimientos que proporcionan color a una existencia por lo demás gris; pero esa monotonía de nuestra vida cotidiana tiene un poder abrasivo peculiar. Los antropólogos lo entienden así mejor que la mayoría de los restantes científicos sociales y sus estudios de campo nos han enseñado a apreciar el significado cultural de los elementos monótonos de la existencia humana. Esta es la lección que debemos tener en cuenta cuando tratamos de comprender la vida en las aulas (Jackson, 1996: 44).

ReDEG

Recuerdos, escenas, y experiencias permean la formación docente, debo decir que no solo la de quienes participaron de esta indagación, sino también de quien escribe, "porque habré una puerta para que cada alumno se apropie de su propio proceso de formación, desarrollo de la autonomía, explore sus deseos, temores, dificultades y fortalezas" (Anijovich; Capelletti; Mora y Sabelli, 2009: 90), es decir que desde este camino podemos pensar en tiempo presente y pasado, actuando en el campo de la formación pedagógica de los futuros profesores de Geografía. Mirar-se y mirar a otros es "conocerse a sí mismo, permitirá reconocer a los otros, discriminar lo propio de lo heredado, comprender que marcas dejaron los otros significativos

3 Jackson (2002) sostiene como punto de partida para pensar la formación docente qué es necesario para ser docente: ser justo en el trato, dominar la disciplina, estimular, premiar o corregir, reconocer errores y corregir a tiempo, aspectos invisibles de la formación.

de su historia y como esas marcas podrían incidir en su práctica profesional" (Anijovich; Capelletti; Mora y Sabelli, 2009: 90).

Pensar las narrativas autobiográficas[4] como un dispositivo de formación e investigación de la práctica docente para la Didáctica de la Geografía constituye nuestro desafío. Según António Nóvoa (2003).

> La modernidad desposeyó a los actores educativos de sus subjetividades, a través de la imposición de una lógica estructural y de un razonamiento 'poblacional'. Se clasificó a la gente como categorías (profesores, sentido, el educandos, etc.) y se la gestionó como 'poblaciones'. Después de haber considerado el mundo como estructura y representación, los historiadores necesitan verlo como experiencia, lo que implica una nueva epistemología del tema (…) No se trata de regresar al individualismo, sino de establecer nuevas relaciones dentro de los espacios sociales y de consolidar nuevas afiliaciones y pertenencias. En este concepto de 'experiencia' ha de verse no sólo en un nivel individual, sino también en su dimensión colectiva, caracterizada por una redefinición de las identidades a través de la presencia en diferentes comunidades de significado (Nóvoa, 2009: 216).

Cuando los/las docentes narran sus experiencias pedagógicas, las historias escolares y los relatos de enseñanza en primera persona los docentes, son fuentes materiales inigualables para conocer como habitan y hacen la escuela. En tanto narraciones profesionales que problematiza el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son materiales documentales densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes. Qué nos pueden contar los relatos de experiencias pedagógicas y que aportar a la formación profesional y la investigación? Que un/a docente o grupo de docentes cuenten acerca de una experiencia implica que, al narrar, elijan ciertos aspectos, enfaticen otros, omitan, secuencien los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por el narrador, el relato transmite el sentido que los autores otorgaron a su vivencia. Por otro lado, los autores del relato interpretan una experiencia propia teniendo en cuenta a sus destinatarios, tanto actores escolares como investigadores. Este trabajo de interpretación, exige un conocimiento previo y profundo acerca de lo que desea transmitir, y un trabajo para encontrar la forma más adecuada de hacerlo. La subjetividad del escritor se expresa en el modo de presentación de las acciones narradas. El empleo de la primera persona en el relato escrito de una experiencia pedagógica puede dar cuenta del proceso individual del docente, de su modo particular de organizar, conocer y

ReDIG

4 Estas resaltan aquellos aspectos que justamente hacen únicas e irrepetibles las experiencias vividas por los profesores en el aula y las comprensiones e interpretaciones que éstos construyen y reconstruyen acerca de ellas y de sus actores.

aprender de la experiencia. Y en tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción. Muestran una parte importante del saber pedagógico producido por los docentes cuando se despliegan, reflexionan e interpretan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza. Sin embargo, también como venimos afirmando, esos cuerpos de saberes, relatos y experiencias no encuentran, en la actualidad, estrategias y vías adecuadas para ser rescatados, sistematizados, comunicados y criticados por sus protagonistas y autores, o por otros docentes.

El profesorado de Geografía: memoria(s) y relatos en la construcción del saber.

Otras memorias movilizadoras emergen con mucha intensidad sobre todo porque han delineado las historias de vida de los profesores y estudiantes de la formación de grado en Geografía. Algunos recuerdos memorables otros no tanto, nos permiten imaginar y recrear la enseñanza en las aulas, pasado y presente se conjugan en formas de ser y estar siendo Profesores. Un devenir que perfila prácticas, de una amalgama de conocimientos disciplinares, pedagogías, estrategias, formas y sentidos de la enseñanza que transita entre la verdad y la fabulación de la práctica docente. Las marcas mas presentes en la memoria perfilan y retratan aquellos aspectos poco denotados en la investigación geográfica. Las palabras nos remiten a situaciones, vivencias de la formación que denotan "fragilidades" que forman y de-forman la de-formación[5].

ReDIC

De los resultados obtenidos podemos vislumbrar que permanentemente aparecen más evidencias acerca de la contribución que estos relatos pueden hacer en cuanto a la capacidad para debatir y comprender cuestiones relativas a la enseñanza. Si bien esta metodología de no ha tenido mucha presencia en el ámbito educativo y menos en el estudio de los docentes-Profesorado de Geografía- en este caso, queda abierto el camino para seguir indagando. Por tanto, vamos a trazar dos líneas de análisis que recortan diferentes dimensiones de la práctica educativa en la formación del profesorado, según el recorte de los fragmentos de las narrativas seleccionadas, por un lado: **a.** *Memorias de la vida escolar*. Esta dimensión recupera

5 Es interesante en este sentido, el planteo realizado por Gasparotti Nunes, F.; Benito Ferraz, sobre la formacion, "...ideia de formação como algo passível de, por meio de um processo lógico, linearmente hierarquizado e racionalmente articulado, somar várias especializações, distribuídas por meio das disciplinas ofertadas num curso, para no final produzir uma mercadoria pronta e acabada, qual seja, o professor apto para o exercício pleno da profissão. Essa ideia está tão arraigada no cotidiano de nossa sociedade que algo contrário, ou apenas a crítica a essa estrutura de aprendizagem, torna-se impensável, como se fosse impossível sermos diferentes, ou pensarmos diferente, ou concebermos outra maneira de se fazer ciência" (Gasparotti Nunes y Benito Ferraz , 2012: 104).

las memorias del tiempo escolar, es decir las imágenes y memorias de los profesores de geografía que pasaron por sus vidas en la educación secundaria y que marcaron de alguna manera sus aprendizajes. Por otro lado, las **b.** *Memorias de la formación profesional*, dimensión que toma las experiencias mas relevantes, de sus trayectorias formativas de educación superior, tanto en la enseñanza universitario como no universitaria.

a. **Memorias de la vida escolar:** La narración de las prácticas escolares que los/as Profesores/as de Geografía fueron protagonistas, nos cuentan de sus perspectivas, expectativas, emociones e impresiones acerca de lo que consideran el papel de ser Profesor de Geografía, desde sus propias experiencias como alumnos según su escolarización en la educación secundaria. Estas reconstruyen narrativamente y formulan problemas pedagógicos al ras de las prácticas que ellos mismos llevan adelante en sus instituciones y en las palabras de la práctica, como se vislumbra en los párrafos siguientes:

Narrativa a.1

Yo me acuerdo del Profesor de Geo, como lo más, cuando entraba a la clase, era un silencio rotundo, todos nos levantábamos no volaba una mosca. Siempre iniciaba su clase con una anécdota de un viaje … Te hacia viajar con el … lo peor de todo eran los mapas, siempre me los hacia una compañera, nunca supe de que se trataba, igual hoy con el GPS viajas a todos lados, que tortura las pruebas con mapas, de eso no me olvido. Creo que me marco, casi todos queríamos ser como el (J. Prof. de Geografía-Educación Secundaria Básica y Superior- Dirección de Gestión Publica- Antigüedad: 19 años, Rauch, Buenos Aires, Argentina, 2014).

Narrativa a.2

Mi transito por la escuela secundaria es un poco contradictorio, en tercer y cuarto año me lleve Geografía. Tuve la misma Profesora, dos años seguidos, en las escuelas de ciudades pequeñas pasa. Yo sentía que me tenía entre ceja y ceja. Tarde varios años en rendir esas materia, creo que pasaron como tres años, y al final me tomo el examen otra profesora, que era nueva en la escuela. A los 26 años tuve mi único hijo, el cual creo que por él tome conciencia de estudiar, tenía que asegurar su futuro. Y me inscribí en el profesorado, para Profesora de Geografía, obviamente ya no podía perder años estudiando, lo cual la carrera es de cuatro años y en cuatro años me recibí. Nunca pensé en ser Profesora de esa materia que tanto me costo, siempre hacíamos largos cuestionarios que nos llevaba toda la clase y después se transformaban en las preguntas de las evaluaciones" (S. Prof. de Geografía-Educación Secundaria Básica y Superior- Dirección de Gestión Pública - Antigüedad: 4 años. Balcarce, Buenos Aires, 2013).

REDEG

Los relatos[6] de los fragmentos[7] expresados anteriormente (Narrativa a.1 y a.2) se enmarcar en un contexto escolar lejano, en términos de distancia, pero muy cercanos en cuanto a la experiencia vivida en las aulas. Aunque los autores son desconocidos, ambos dan a conocer a la luz, aspectos ya distantes en el tiempo pero que hoy permanecen vivos en cada uno de ellos. No es prudente ignorar que en estas composiciones de relatos redundan descripciones de influencias poderosas, anidadas en personas y vivencias más que en registros bibliográficos o contenidos escolares. Es a través de las personas que el interés, por ciertas disciplinas se manifiesta.

La primera narrativa nos interpela e invita a imaginar, mapear y crear posibles imágenes de esa sala silenciosa, excitante y a la vez burbujeante de fantasías de posibles recorridos como itinerarios de viaje a través de las palabras que explican un contenido escolar. Descubrir el placer de conocer, cambio para siempre la forma de comprender la realidad para este alumno. Mientras que en la segunda narrativa, subyace un formato de enseñaza basado en la reproducción incuestionable del conocimiento geográfico. En ambos casos la mirada en el docente enseñante, donde lo esencial en la formación y acción es que conozcan sólidamente la materia que enseñan, en detrimento de la débil, superficial e innecesaria formación pedagógica que sustenta la formación tradicional académica. Para Davini estas

> ...configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. (Davini, 2005: 20).

ReDIEG

6 A través de la narración emerge la materialidad dinámica del sujeto, sus dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas. Tal como lo definen los siguientes autores: Para Bruner "…nosotros construimos y reconstruimos continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y de nuestras experiencias y miedos para el futuro. Hablar de nosotros a nosotros mismos es corno inventar un relato acerca de quién y qué somos, qué sucedió y por qué hacemos lo que estamos haciendo" (Bruner, 2003: 92); mientras que para Ricoeur "…narrativizar la vida en un auto-relato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa), en tanto permite la expresión de una historia simple y abierta. La acción significativa es un texto a interpretar, y el tiempo humano se articula de modo narrativo"(Ricoeur, 2001: 56) y para Sarlo "liberan lo mudo de la experiencia, la redimen de su inmediatez o de su olvido y la convierten en lo comunicable, es decir, lo común" (Sarlo, 2005: 22).

9 Aquí se presentan breves fragmentos de textos, correspondientes a las producciones autobiográficas que fueron realizadas por los/las Profesores/as, ya que las mismas expresan diversas dimensiones de análisis de la practica educativa aquí solo se hará referencia a aquellas que se recuperan de los fragmentos analizados.

7 Aquí, se presentan algunos recortes de fragmentos recuperados de los relatos autobiográficos elaborados por los docentes-Profesores/as de Geografía que se desempeñan actualmente con cargos titulares y provisorios bajo la gestión publica y privada.

Aquí el "deber ser" del docente es difusor de conocimientos y disciplina, esta práctica traza un formato vinculado a la reproducción del conocimiento geográfico imbuido en criterios de verdad incuestionable y legitimado por los expertos[8].

b. Memorias de la formación profesional: El relato de los aprendizajes profesionales a los que los docentes acceden, construyen y ponen en tensión a través de la reflexión sobre la experiencia relatada el lugar de la practica docente. Aquí vamos a esbozar algunos fragmentos de las autobiografías producidas por los Profesores/as de Geografía durante sus trayectos de formación profesional:

Narrativa 1

Las primeras materias del Profesorado fueron importantes para mí porque marcaron las ganas de recibirme y ser Profesora … Desde el primer año ya tenía que pensar cómo organizar la clase, nos ayudábamos entre compañeros y los alumnos siempre recibían bien a los practicantes … Sé que me queda mucho por recorrer y muchas piedras por saltar, pero hoy puedo decir que en este momento SOY FELIZ (L., Prof. de Geografía-Educación Secundaria Básica y Superior- Dirección de Gestión Pública-Antigüedad: 3 años. Pehuajo, Buenos Aires, 2014).

10 Kincheloe, J. hace referencia a este aspecto con singular agudeza, aquí se presenta la cita donde se puede apreciar en sentido general sus apreciaciones de la formación docente del profesorado en el contexto de la modernidad y que aun perdura en el imaginario de la practica docente:"A pesar de los recientes rumores sobre el traspaso de poderes al cuerpo docente que han venido circulando dentro de organizaciones profesionales y en las facultades de educación, son todavía demasiados los programas de formación del profesorado que se olvidan de inquirir -y mucho menos de enseñar- modalidades sofisticadas de pensamiento profesional. La investigación en pedagogía es responsable, con demasiada frecuencia, de impedir que los maestros y maestras se conviertan en profesionales capaces de una crítica reflexiva (…) El mensaje implícito en la formación tecnificada del profesorado, de la investigación positivista en que se basa y de los movimientos estatales de reforma educativa que comparten esas mismas presuposiciones epistemológicas, consiste en que el cuerpo docente existe para hacer lo que se le diga, y que mejor que tenga cuidado con pensar por sí mismo. Esta precaución se convierte a menudo en apatía, al perder el profesorado el interés en aquellos aspectos creativos de la enseñanza que, precisamente, le atrajeron en su momento hacia la profesión. El pensamiento del cuerpo docente queda profundamente afectado por el flujo descendente de dirección única, así como por el currículum a prueba de maestros, que da por sentada la incompetencia del profesorado. Al ver recompensada en su formación la aceptación pasiva del conocimiento generado por expertos, los futuros maestros y maestras adquieren escasa experiencia en el pensamiento interpretativo, contextualmente basado sobre el propósito de la enseñanza en el seno de una sociedad democrática.(…) El conocimiento sobre la enseñanza producida por la ciencia moderna despedaza la experiencia educativa en fragmentos discretos, separados por el espacio de una generación del juego sutil de atenciones que generó originalmente la experiencia. A medida que la ciencia de la educación formula su maleficio para mantener la experiencia alejada del conocimiento verificado, se va abriendo un cisma entre el discurso oficial que la ciencia moderna exige y el discurso motivador que el cuerpo docente desarrolla mediante la acción. El profesorado queda al fin personalmente excluido de los procesos de producción del conocimiento relacionado con su propia profesión. Lo que se espera del profesorado en el contexto moderno es que siga los imperativos marcados por la ciencia, no que produzca obras de arte pedagógicas. (Kincheloe, 2001: 31-38; 49-54).

RedIEG

Narrativa 2

Durante cinco años estudie para ser profesora y supe lo que era ser profesora cuando tuve mi primer trabajo de suplente, en una escuela, donde todos los alumnos habían desaprobado, había un malestar… recuerdo que una alumna me pregunto: Profe, Ud. también va a renunciar … la primer idea que tuve fue empezar a organizar actividades para que todos puedan participar y aprehender, lo contradictorio de esto era que no había terminado las practicas y no contaba con el saber suficiente para organizarme mejor en la tarea de enseñar (M., Prof. de Geografía-Educación Secundaria Básica y Superior- Dirección de Gestión Pública y Privada. Antigüedad: 7 años. Olavarria, Buenos Aires, 2014).

Narrativa 3

Y se aprende a ser Profesor en la practica, en la escuela…todos los días hay situaciones nuevas? … Empecé con el libro, me ayudo un montón. Yo tuve las prácticas el ultimo año de cursada, me toco ir a una linda escuela, los pibes se portaron bien (P., Prof. de Geografía-Educación Secundaria-Dirección de Gestión Pública-Antigüedad: 9 años. Cipoletti, Río Negro).

Narrativa 4

Al comenzar la carrera no estaba muy convencida por que no obtenía las notas que pretendía, y eran materias muy aisladas, como filosofía, que no encontraba conexión con la profesión en sí, ya en segundo año comencé a involucrarme cada vez más, obteniendo mejores calificaciones, relacionando materias, relacionando todo con la práctica y residencia, al final, me fue muchísimo mejor de lo que me imaginaba, ya que iba segura, pero con ciertos temores lógicos, manejar tantos contenidos, controlar los grupos, etc., tuve una excelente relación con la docente titular, alumnos, directivos, etc. (S., Prof. de Geografía-Educación Secundaria Básica y Superior- Antigüedad: 12 años. Lomas de Zamora, Dirección de Gestión Pública- Buenos Aires, 2015).

Narrativa 5

Primero se aprenden todos los contenidos disciplinares y después como lo aplicas a la práctica … nosotros tuvimos muchas materias físicas, a los chicos no les gusta ese tema … Vos te aprendes todos esos contenidos para rendir los finales y algunas cosas ni están en el diseño curricular. Hay que enseñar la geografía de la vida cotidiana, esa geografía no te la enseñan en la universidad (J. Prof. de Geografía-Educación Secundaria Básica y Superior - Dirección de Gestión Pública - Antigüedad: 3 años. Coronel Dorrego, Buenos Aires, 2014).

Múltiples formas de la práctica educativa en las trayectorias de escolarización y de formación del Profesor/a de Geografía revelan y desvelan las narrativas anteriores, no obstante podemos trazar algunas debilidades o marcas especialmente desde la dimensión de la formación a saber:

* Presencia de una matriz curricular de formación del Profesorado de Geografía diversa y a su vez contradictoria. Podemos inferir la presencia de una matriz curricular que privilegia la enseñanza de

ReDIG

contenidos específicos de la Geografía, en detrimento de la formación docente y viceversa (Gomez, 2015);

*La fragilidad de la formación queda trazada por la ausencia de un "saber hacer" por la de un "saber ser" profesor (Gasparotti Nunes; Benito Ferraz, 2012);

* Otra nos remite a la falta de articulación entre los componentes específicos de la geografía con los componentes didáctico-pedagógicos (Benejam, 2007);

* Y por ultimo se recupera el tradicional uso del mapa en las clases de geografía, planteo que nos invita a reflexionar sobre la lectura de los mapas y el lenguaje cartográfico y la cartografía escolar. Desde la puesta en marcha de este tipo de dispositivo de investigación —autobiografías docentes— podemos vislumbrar que permanentemente aparecen mas evidencias acerca de la contribución que estos relatos pueden hacer en cuanto a la capacidad para debatir y comprender cuestiones relativas a la enseñanza (Anijovich; Capelletti; Mora; Sabelli, 2009: 90) en la formación del profesorado.

3. Imagen(es) de aula. Revelarse es revelador

En este entramado de palabras, sensaciones y emociones queremos compartir algunos fragmentos de las narrativas autobiografías escritas por los alumnos de la Carrera de Geografía de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Tandil, Argentina. Desde la dimensión de sus trayectorias formativas aquí vamos a recortar un aspecto que marca y tensiona la practica. El momento recuperado nos permite reflexionar sobre la entrada al aula de los practicantes en sus prácticas de residencia. Si nos centramos en la organización de la práctica, la escritura de la Biografía Escolar, resulta fundamental hacerlo en la primera etapa de construcción de la residencia pedagógica. Es decir, en lo que puede denominarse etapa preactiva, entendiendo por ella la etapa anterior al ingreso de los/as alumnos/as a realizar la residencia pedagógica. Las autobiografías representan la expresión de elaboración de la identidad en un contexto social, cultural y político determinado, en la medida que supone una reconstrucción de las historias de los sujetos. Autobiografía y contexto organizativo interactúan en el diseño de la profesión docente, de acuerdo a las opciones que van caracterizando su vida profesional (Rivas Flores, 2007: 125-135).A continuación presentamos algunos fragmentos de las auto-biografías producidas por los alumnos del profesorado[9]:

ReDIG

9La perspectiva teórica y metodológica adoptada propone la experiencia de inicio de la residencia, a través de la inserción institucional desde una perspectiva de construcción compartida de saberes, que involucra la interactividad entre los diferentes actores sociales participantes.

Narrativa 1

La primera vez que visité instituciones educativas desde el papel de futuro docente fue una experiencia rara pero linda. Rara porque ya no ingresaba a la institución a cursar sino a observar la dinámica escolar, y linda porque la primer institución visitada fue de la que me gradué. Recuerdo que fue emocionante reencontrarme con docentes que colocaron su granito de arena en mi formación secundaria, además fue muy interesante poder posicionarme en el patio y observar el comportamiento de los estudiantes en horario de recreo (Alumno Practicante, Carrera de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA-Tandil-Argentina, 2015).

Narrativa 2

El momento de ingresar al aula y encontrarme con 31 chicos que me miraban con cara de sorpresa e impaciencia por lo que iba a suceder fue cuasi aterrador. Confieso que me temblaba la voz y me costaba mantenerle la mirada a cada uno de ellos por mucho tiempo. Mi mayor desafío era poder desarrollar la clase de manera entendible para los estudiantes, lograr que sean miembros activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al correr los minutos pude ir relajándome y agarrando confianza con el contenido a desarrollar, logrando concluir mi primera clase como docente de manera aceptable (Alumno Practicante, Carrera de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA-Tandil-Argentina, 2015).

Narrativa 3

Cuando estaba trabajando con el primer grupo de alumnos que me asignaron, me dije a mi misma, ahora a ponerse las pilas porque esto es verdad… trague saliva e inicio la conversación sobre el tema en cuestión: la pobreza en Argentina. Terminé de trabajar con el grupo y me sentí aliviada, sobre todo por el interés que demostraron tener los alumnos (Alumna Practicante, Carrera de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA-Tandil-Argentina, 2015).

Narrativa 4

Encontré una gran diferencia en cuanto al desarrollo de la clase, cuando yo era alumna, siempre la profesora de geografía explicaba el tema y todos, anotábamos en la carpeta, ahora no es así, ... me hubiera gustado tener este tipo de clase en la secundaria, a pesar de ello Geografía, era la que más me gustaba, recién la curse en el tercer año, antes tuve Ciencias Sociales (Alumna Practicante, Carrera de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA-Tandil-Argentina, 2015).

Aquí también rescatamos algunas fragilidades que fueron expresadas en el ítem anterior. Los fragmentos mencionados, evocan historias de deseo, ansiedad e imposiciones, marcadas por los modos de vida, por las experiencias de vida, por experiencias de aprendizaje y subjetividades y por la influencia de diferentes personas en el proceso de toma de decisión.

*Entre palabras y emociones podemos percibir una situación vinculada a la ubicación curricular del espacio de la práctica en los últimos tramos de la formación profesional especialmente en el ámbito de formación superior universitaria. Por el contrario en los espacios de formación superior no

ReDIEG

> universitaria el transito por el espacio de la practica y residencia docente se inicia en los primeros años.

De todas maneras es importante rescatar que en la mayoría de los casos los alumnos avanzados en la carrera de formación docente, logran insertarse en el sistema educativo aun sin obtener el titulo docente[10].

El principio del fin…

En este intercambio y movilización de protagonistas y experiencias, podrán constituirse colectivos de aspirantes a profesores que alteren o modifiquen en parte lo que a ellos mismos les incomoda y los inquieta. Se trata, de construir una comunidad plural que no esté atrapada por las necesidades de control centralizado y externo, sino que esté basada en, y se desarrolle a través de, las relaciones horizontales entre sus miembros; una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos en la que sean posibles formas de nombrar e interpretaciones distintas pero sujetas a debate, conversación y reformulación comunes. De esta manera, además de presentarse como una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes, lo hace como una particular modalidad de investigación acción y participante, narrativa e interpretativa, entre docentes e investigadores profesionales. Y como estas tradiciones de investigación sugieren, pretende reconstruir y mostrar los sentidos pedagógicos y los entendimientos sociales y culturales que los docentes construyen y recrean cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas. En definitiva, constituye una propuesta que promueve otra política de conocimiento pedagógico para la educación, la escuela y el trabajo docente, y que se orienta hacia la transformación democrática del mundo escolar y las prácticas docentes. Si bien esta metodología de no ha tenido mucha presencia en el ámbito de la formación del Profesorado de Geografía, en este caso queda abierto el camino para seguir indagando sobre si ¿es posible generar y desarrollar en esas instituciones formadoras de profesores de geografía estrategias de documentación pedagógica diferentes a las convencionales, que permitan reconstruir de manera comunicable y en el lenguaje de la práctica los procesos de enseñanza que tienen lugar en las escuelas y cuyos protagonistas son los docentes y alumnos del profesorado?

ReDEG

10 Así lo refleja, los datos referidos al ingreso a la docencia de Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE-Provincia de Buenos Aires, Argentina).

Bibliografía

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Anijovich, R.; Capelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidos.

Cullen, C. (2004). *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Buenos Aires: Stella.

Benejam, P. (2007). "Falso dilema en la formación del profesorado de secundaria". Diario *El Pais*.

Bolívar, A. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Davini, M. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidos, Cuestiones de Educación.

Gómez, S. (2015). "Re-visitando las practicas educativas en la formación de grado. El profesorado de geografía de la Facultad de Ciencias Humanas -UNCPBA-Tandil, Argentina". *Inclusiones-Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. vol. 2, n.° 4, octubre – diciembre. Disponible en: http://www.revistainclusiones.cl/articulos/vol-2---num-4-2015/11-oficial-articulo-2015-mg-sandra-elena-gomez.pdf.

Gasparotti Nunes, F. y Ferraz, Benito (2012). "SER PROFESSOR: deformar e criar pensamentos". *Revista Percursos*. vol. 13, n.° 02, Florianópolis.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aries: Amorrortu.

Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

Larrosa, J. (2009). "Experiencia y alteridad en educación". En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

McEwan, H. (1998). "Las narrativas en el estudio de la docencia". En: McEwan, H. y Egan, Kieran (Comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Novoa, A. (2009). "Para una formación de profesores construida dentro de la profesión". *Revista de Educación*, 350. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09.pdf.

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.

ReDIEC

Rivas, Flores, J. (2007). "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento". En: Sverdlick, I. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 174-198.

El juego de roles en el abordaje de un espacio multicultural. Tradiciones y patrimonios en el continente asiático

María Belén Kraser*, María Belén Nieto**

Resumen

El presente escrito tiene por objeto compartir la experiencia llevada adelante desde la Cátedra de Geografía de Asia, del plan de Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Sur, desde una propuesta práctica para abordar la multiculturalidad como característica principal y singular del continente asiático. Para ello, mediante el empleo del juego de roles los alumnos adoptan distintos papeles que les permiten desde el aula recorrer destinos de Asia, conociendo sus costumbres, tradiciones y, patrimonios; como también así aspectos vinculados a los requerimientos para ingresar en dichos destinos y precauciones a considerar. La experiencia finaliza con la presentación y comunicación de cada grupo al resto del

* Profesora, Licenciada y Doctora en Geografía. Contacto: mbkraser@hotmail.com Asistente de las cátedras Geografía de Europa y Geografía de Asia en el Departamento de Geografía y Turismo, Universidad Nacional del Sur. Becaria Posdoctoral de CONICET.

** Profesora y Licenciada en Geografía. Contacto: mbelen_nieto@hotmail.com

Profesora Responsable de las cátedras Geografía de Asia y Geografía de Europa, Asia y África en el Departamento de Geografía y Turismo, Universidad Nacional del Sur.

Investigadoras en el PGI "Actores, saberes y prácticas en los espacios urbanos, rurales y periurbanos desde la relación sociedad-naturaleza. SO bonaerense y espacios relacionados". Directora: Dra. María Amalia Lorda y Co-Directora: Mg. María Patricia Rosell. Departamento de Geografía y Turismo, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

alumnado. Se considera el juego de roles un mecanismo que debe ser valorado como medio para el aprendizaje activo, autónomo y significativo en las aulas universitarias de Geografía.

Palabras claves: Multiculturalidad - Juego de roles - Continente asiático

Abstract

This written is to share the experience carried forward from the subject of Geography of Asia, from the plan of Teacher in Geography in the National University of the South, from a practical proposal to address multiculturalism as main and unique feature of the Asian continent. To do this, by using role play students take different roles that allow them to go from the classroom destinations in Asia, knowing their customs, traditions and heritages; as well as aspects related to the requirements to enter these destinations and precautions to consider. The experience ends with the presentation and communication of each group to the rest of the students. It is considered the role-play a mechanism that should be valued as a means of active, autonomous and significant learning in Geography university classrooms.

Key words: Multiculturalism- Role play- Asian continent

ReDIG

Introducción

Abordar la multiculturalidad como una característica del mosaico asiático es una tarea compleja por la multiplicidad de identidades, culturas, tradiciones y patrimonios que involucra un continente de extensa dimensión y, variados grupos humanos hacedores de sociedades con idiosincrasias particulares. Entre las estrategias posibles para lograr la interpretación de dicha característica, el juego de roles se presenta como una posibilidad favorable, debido que permite adquirir habilidad en la búsqueda, interpretación y análisis de información discriminada en base a ciertos tópicos. A la vez que contribuye a adquirir destreza en la presentación de la misma y la comunicación oral mediante la estrategia discursiva, con el fin de poder desempeñar el rol asignado.

En relación a esta modalidad de trabajo, el presente escrito tiene por objetivo compartir la experiencia realizada en la cátedra Geografía de Asia de la carrera de Profesorado en Geografía en el Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur. En la misma, mediante la asignación de roles a desempeñar tales como tours operadores que promocionan un destino turístico, periodistas o diarios de viajeros, cada grupo de alumnos

realiza la actividad en base a una selección de países agrupados en función de cercanía para que puedan diseñar un circuito que permita conocer las características culturales, tradiciones, paisajes y patrimonios representativos de los lugares. En referencia a tópicos preestablecidos como requisitos de ingreso a los países, posibilidades de alojamiento, posibles excursiones, sitios emblemáticos, costumbres, festividades, gastronomía, recomendaciones para viajar en relación a condiciones climáticas, peligrosidad por conflictos sociales, entre otros.

La estrategia empleada resulta siendo finalmente una instancia disparadora para la creatividad de los propios alumnos. Debido a que los distintos grupos al momento de comunicar el trabajo realizado al resto de los participantes, emplean variadas ayudas visuales que enriquecen la presentación y dan cuenta del compromiso que adquieren ante un modo innovador de acercarse a los contenidos, tales como las presentaciones visuales en powerpoint, el diseño de folletos y el montaje digital para lograr fotos en las que los mismos alumnos se muestran de excursión en diversos sitios patrimoniales de países asiáticos, entre otros.

Caracterización del continente asiático: un mosaico gigantesco

El continente asiático es el más grande del planeta, por ello se afirma que es el continente de los máximos. El mismo, espacialmente se presenta como una unidad que se extiende desde el océano Ártico hasta los océanos Índico y Pacífico por el sur; y desde los Montes Urales hasta Japón, de Oeste a Este. La característica de su geografía está configurada por la extensidad y variedad, constituida por una enorme masa continental y miles de islas en su territorio insular, donde alternan estepas desoladas, ciudades superpobladas, islas desbordadas de habitantes y desiertos vacíos. Es así como este espacio abarca todos los ecosistemas existentes. En el norte, la tundra bordea el océano Ártico y en el sur, la selva llega hasta las orillas de los océanos Índico y Pacífico.

Si se analizan en detalle las variables físicas, Asia posee la llanura más grande del mundo: Siberia; y la cadena montañosa más alta: la cordillera del Himalaya. Esta cordillera y su representativo monte Himalaya es conocida como “el techo del planeta tierra”. Se extiende por más de 2.500 kilómetros de longitud, con una anchura que puede llegar a los 150 km; estas son las “monstruosas” dimensiones de esta cordillera que comparten siete países asiáticos: Afganistán, Pakistán, India, Nepal, Bután, China y Birmania. Aquí nacen algunos de los ríos más importantes de Asia y del mundo, como el místico Ganges, el Indo, el Yamuna o el Yangtsé (Méndez y Molinero, 1998).

También Asia es el espacio que alberga las mesetas más extensas y de mayor altura media, tales como la Meseta del Tíbet (3 millones de km² y 4.800 metros de altura), la depresión continental más pronunciada dada por el Mar Muerto (395 metros bajo el nivel del mar) y las fosas marinas más profundas, tales como la fosa de Filipinas (más de 11 mil metros). En cuando a depresión continental la más extensa corresponde al Mar Caspio (500.000 km² a -28 metros) y el lago más profundo (o mayor depresión absoluta), el denominado lago Baikal (-1.500 metros) (Atlas de Geografía del Mundo, 2013) (figura n.° 1).

Figura 1. Características físicas del continente asiático

Fuente: *Gran Atlas Universal*, 2002.

En relación al aspecto climático, Asia presenta una marcada diversidad como consecuencia de los vientos monzones, las barreras montañosas y las depresiones que se suceden a lo largo y ancho del continente. Asimismo la potencia de los vientos y las abundantes lluvias ocasionan grandes pérdidas humanas y económicas, especialmente en la zona sur y este de esta región, azotadas por frecuentes tifones y devastadoras inundaciones. Se pueden citar los máximos valores registrados a nivel planetario como por ejemplo, las zonas de mayores precipitaciones: Cherrapundji (más de 10.000 mm. anuales, a veces 12.000 mm. anuales), y las zonas de máximas temperaturas: Dach-i-lut (Irán) con más de 50 °C. En contraparte también se detectan las regiones de mínimas temperaturas: Verjoiansk (Rusia) menos de 50°C, con un mínimo registrado de -70 °C (*Atlas Mundial Clarín*, 2009).

Otro aspecto a destacar es la hidrografía, como fuentes de vida y desarrollo, los ríos asiáticos son los más largos y caudalosos del mundo. Muchos nacen en altas cumbres, algunos de ellos, como los siberianos, permanecen congelados gran parte del año y otros se desbordan por las intensas precipitaciones. Notable ejemplo de ello es el río Mekong, conocido como "el río de los nueve dragones", de 4.500 km de longitud, cruza seis países desde su naciente en el Himalaya hasta su desembocadura en el mar de la China Meridional. Durante su primera mitad desciende 4.500 metros y su curso superior es tormentoso. En el segundo tramo, salva un desnivel de 500 metros y tiene rápidos al pasar por Camboya. En Laos forma las cascadas de Khrone, y al llegar a Vietnam se abre en nueve brazos que forman un delta de 40.000 km² con unos 3.200 km de canales (*Atlas Mundial Clarín*, 2009).

Desde el punto de vista demográfico, Asia alberga al 60 % de la población mundial con un total de 4.384.844.000 habitantes (ONU, 2015). La variedad fisonómica y de rostros es la dominante en esta cuantía poblacional, donde es posible encontrar variedad como la tez oscura, cetrina, mate, los ojos negros con mirada grave, ó por otra parte los rasgos mongoles, achinados que parecen duplicarse hasta el infinito. Con poblaciones blancas y otras negras, también se hace notorio el mestizaje. La diversidad es el factor constitutivo de los milenarios pueblos asiáticos, poseedores de un continente gigantesco con escenarios de diversidades físicas. Observando los datos demográficos, también en Asia se encuentran los países más poblados del mundo, China con 1.377 millones de habitantes (el 31 % de la población total de Asia), seguido por India con 1.320 millones. Como contraparte, el país menos poblado del continente es Maldivas con 351.000 habitantes. En cuanto al análisis de densidad de población, la mayor la posee Macao, con 21.900 hab/km² (ONU, 2015).

Estas cifras se ven reflejadas también en la enorme diversidad de pueblos, culturas y naciones que componen el continente y que lo convierten en uno de los más ricos en este sentido. El crecimiento explosivo que experimenta la población asiática no se ha detenido. De acuerdo con esta caracterización, Méndez y Molinero (1998) dan cuenta de la importancia de este continente como el mayor productor mundial de alimentos y a su vez el mayor consumidor.

Si bien todo lo anterior es de suma importancia, es necesario destacar un rasgo clave de este continente, como es la multiculturalidad. En este sentido, en coincidencia con lo expresado por las autoras Shmite y Nin (2007), el concepto de cultura, eje transversal y sustrato de la geografía cultural, presenta muchas definiciones.

> Coincidiendo con U. Hannerz (2002), se conceptualiza a partir de la combinación de tres supuestos. El primero, la cultura se aprende, se adquiere en la vida social. El segundo, la cultura está integrada formando un conjunto "encajado" en el espacio. Por último, la cultura la captamos, o nos llega, "empaquetada" en formas diversas, que difieren según el colectivo humano, y esos colectivos

> pertenecen a un territorio. Este último supuesto es el más afectado por la creciente interconexión global. Los territorios ya no pueden ser realmente contenedores de una única cultura, en la medida en que las personas se desplazan con sus significados y los significados encuentran formas de desplazarse sin que las personas se muevan. De este modo, las diferentes experiencias y biografías de sus miembros se vuelven relevantes (Shmite y Nin, 2007: 172).

Comprender esta concepción de cultura es importante para interpretar la diversidad cultural presente en Asia. Asimismo, se considera que conservar y respetar esa diversidad cultural hoy es un desafío, debido al constante intercambio e instantaneidad de la información al que se está expuesto cotidianamente. Por ello, es necesario conocer la diversidad de expresiones culturales y promoverlas.

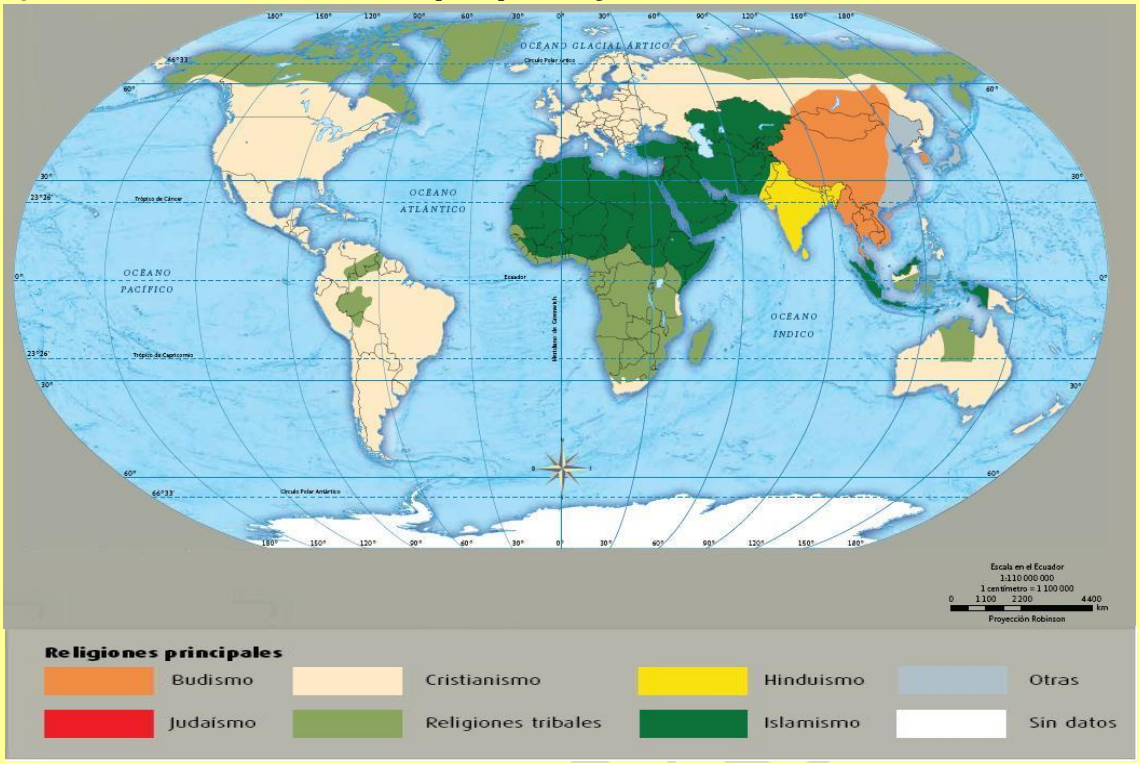
Los pueblos asiáticos como se expuso anteriormente son milenarios, creadores de civilizaciones ancestrales, adoradores de lo divino con una profunda disposición mística. El tamaño y la diversidad del continente encuentran su correlato en los grupos etnográficos que habitan la región, sumamente variados. En Asia conviven decenas de grupos étnicos, que hablan a su vez, miles de lenguas, desde las etnias orientales, de ojos oblicuos y piel amarillo blanquecina, hasta los malayos y los indios, de tonos más oscuros, pasando por los fenotipos blancos de Oriente Medio.

La mayor parte de los individuos asiáticos hablan lenguas indoeuropeas, como el persa y el indio, altaicas y tibetanas. Cada uno de estos grupos a su vez incluye cientos de idiomas. La lengua es el principal sistema de comunicación y representa la cultura e identidad de un pueblo. Entre los idiomas más hablados de Asia se encuentra el chino (34 %), el hindi-urdu (12 %), el bengalí (8 %), el indonesio (6 %), el japonés (3 %) y el punjabí (3 %) (Atlas Mundial Clarín, 2009).

Por su parte la religión es otro rasgo particular de este continente. Las religiones son un conjunto de creencias y prácticas que suelen tener una presencia significativa en la organización social, política y económica de la población. Asia no solo es el continente del mundo con mayor diversidad religiosa, sino que también ha sido cuna de casi todas las devociones importantes. El hinduismo, el judaísmo, el cristianismo, el islamismo, todas ellas han surgido en alguna parte de este continente y con el paso de los siglos se han extendido al resto del mundo (figuras n.° 2 y 3). La religión ha sido un factor de unión entre los pueblos, pero también el origen de conflictos e incluso hasta guerras. Claro ejemplo de ello es el conflicto árabe-israelí, que si bien no solo se debe a causas religiosas, parte de esta problemática tiene raíces en la religiosidad.

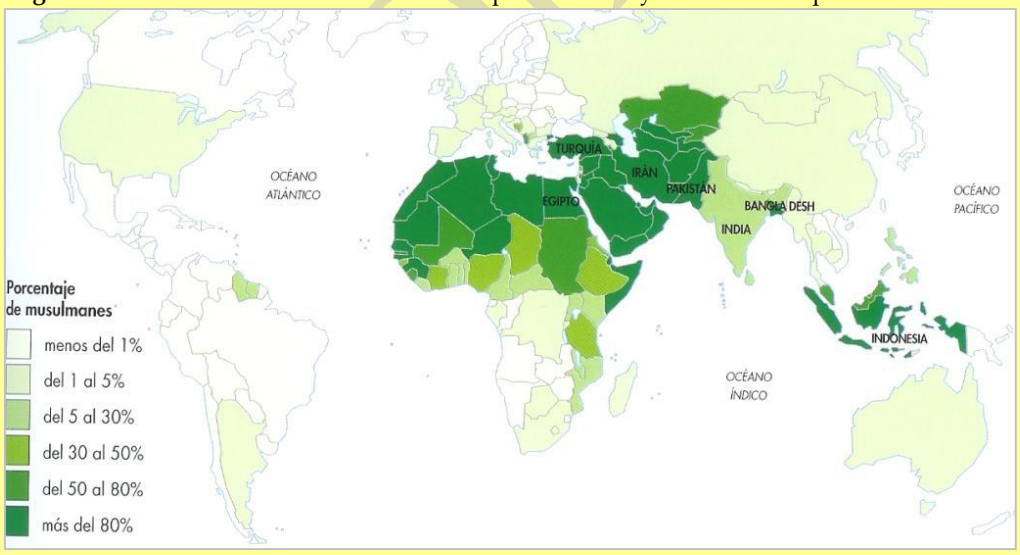
RDIEG

Figura n.° 2. Distribución mundial de las principales religiones



Fuente: Terhart, F. y Schulze, J, 2007.

Figura 3. Distribución de musulmanes en los países con mayor cantidad de profesantes



Fuente: www.ocdi.gov/cia/publications/factbook/docs, 2012.

El juego de roles como facilitador del aprendizaje

El abordaje de un continente como el asiático, con las características enunciadas previamente, por su extensión y diversidad en todas sus posibles variables a analizar, requiere la selección de estrategias que permiten abordar las diferencias y las singularidades de la manera más

abarcadora posible. Con la intensión que los alumnos, futuros formadores, puedan llegar a tener una visión amplia de la realidad del continente. No obstante, dicha tarea no es fácil de lograr en el acotado tiempo de un cuatrimestre que implica el cursado de la cátedra Geografía de Asia, en el programa de la carrera de Profesorado en Geografía en la Universidad Nacional del Sur.

Al respecto, se acuerda con distintos autores que el docente al alejarse del papel protagónico, como detentor del conocimiento y, al actuar como mediador o facilitador entre el alumno y el conocimiento, en el proceso de enseñanza- aprendizaje, puede contribuir a la generación de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos. Como también así generar el pensamiento crítico, en función de las estrategias empleadas que confieren a los alumnos mayor autonomía para la búsqueda, recopilación, análisis, interpretación y presentación de información. Proceso que en definitiva permite que los educandos, futuros docentes, logren implicarse responsablemente en la adopción de posturas críticas en referencia a la temática de las diversidades culturales, como es la experiencia abordada en el continente asiático; lo cual implica una postura que luego podrán reiterar en su desarrollo profesional.

En este contexto, en acuerdo con González Maura (2002: 48):

> El profesor por su formación profesional es la persona capaz de conducir, guiar científicamente el proceso de aprendizaje del estudiante hacia niveles superiores de desarrollo en la medida que cree los espacios de aprendizaje que propicien la formación de niveles cualitativamente superiores de actuación del estudiante.

ReDIG

En tal sentido, retomando diversos autores referentes en la Didáctica de Geografía, tales como Marrón Gaite (2008) y Prieto y Lorda (2012) se considera que la enseñanza activa propone, a diferencia de la enseñanza tradicional, un cambio de roles del docente y del alumno, basada en los supuestos del aprendizaje significativo. Dicha visión y postura en cuanto a la modalidad de enseñanza otorga al alumno un rol activo como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje; con lo cual de este modo favorece el aprendizaje significativo al facilitar la construcción del conocimiento por su propia actividad cognitiva, a la vez que el docente es el mediador o guía en el proceso, que suministra las bases para que el aprendizaje sea posible (Marrón Gaite, 2008; Prieto y Lorda, 2012).

Como una posibilidad para la enseñanza activa y significativa es posible mencionar la implementación del juego.

> Desde esta perspectiva, los juegos de simulación ofrecen una serie de posibilidades que fomentan el "correrse de lugar" (Ferry, 1997) en los roles habituales —por ejemplo en el de alumnos y

> profesores— y analizar el comportamiento de las variables y actores que intervienen en un escenario hipotético o real (Prieto y Lorda, 2012: 20).

Según Saegesser (1991) el juego de roles se caracteriza por un tema imaginado en el cual los participantes adoptan roles y se comportan como si representasen personajes, en función de las indicaciones dadas puede ocurrir que determinadas situaciones sociales pueden influir en el comportamiento de los jugadores y la forma en que interpretan sus roles; por todo ello, como resultado, el conjunto de los roles termina creando una situación global cuya evolución es difícilmente predecible por el profesor. En la imposibilidad de predecir los resultados, radica especialmente la riqueza y valor del juego de roles, ya que justamente se considera que es la creatividad por parte de los jugadores la que hace que el juego sea impredecible, dentro de ciertos límites al hablar de una situación impredecible, claro está, puesto que el lugar del docente como mediador y coordinadote nunca debe abandonarse, como tampoco es posible permitir actitudes irrespetuosas o poco tolerantes entre los jugadores.

A esto contribuye el autor Almeida García (2010: 107) al afirmar que:

> … los juegos de rol son una herramienta lúdica, de diversión, con una reglas propias en las que se representa un modelo de comportamiento social, y en los que jugadores interpretan unos papeles que no son los suyos (Brell, 2006: 105). En los juegos de rol, además de representar un papel, se establecen unos objetivos para cada agente que pueden ser complejos y en el que hay un jugador especial que es el director de juego. Éste es el que ha pensado el guión del juego, el que funciona como moderador y en algunos casos, reparte los papeles.

RedIEC

El autor continúa caracterizando los juegos de roles y afirma que presentan un gran conjunto de características comunes, tales como:

- Reproducen un modelo de lo social;
- Fuerza al participante a que tome decisiones;
- Favorece la interactuación entre los participantes;
- Los juegos están fuertemente reglamentados;
- Ayuda a desarrollar la destreza y habilidad de los jugadores.

No menos relevante es mencionar que es una herramienta educativa muy potente, ya que permite acercarse a las problemáticas sociales de manera rápida y dinámica mediante el aprendizaje participativo en el que la participación además está constituida por la característica que todos los miembros del grupo o equipo colaboran para conseguir alcanzar el objetivo propuesto, favoreciendo esta metodología activa el trabajo colaborativo dentro de la dinámica participativa (Almeida García, 2010). El juego de rol propicia la empatía entre

jugador y personaje, de tal forma que es el que toma decisiones; y esta empatía se aprovecha para que el estudiante comprenda los procesos, asimile los contenidos, investigue, colabore con los compañeros y, tome decisiones que van más allá de la mera opinión poco formada, a la vez que favorece la resolución de conflictos ya que obliga a conocer los puntos de vista de los otros, con argumentos tan bien formados como los propios (Almeida García, 2010).

Por lo tanto, como síntesis de los argumentos que sirven para demostrar los beneficios del juego de roles como instancia de enseñanza- aprendizaje, como uno de los mecanismos de metodología activa de aprendizaje autónomo, que a su vez favorece la interacción entre pares de manera colaborativa y permite hacer procesos de inducción y deducción para la investigación, es posible mencionar en palabras de Almeida García (2010) quien retoma a León (2002):

- Mejora la calidad de los contextos de aprendizaje a través de un clima de confianza e intercambio de vivencias;
- Potencia la comunicación entre iguales a través de la transmisión de ideas;
- Fomenta el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación;
- Estimula la competencia de trabajo en grupo como vía principal para conseguir un aprendizaje significativo.

ReDEC

La experiencia de recorrer países asiáticos desde el aula

En virtud del contexto mencionado de la dificultad de analizar las diversidades y singularidades del continente asiático, como también la multiculturalidad del mismo, desde la cátedra de Geografía de Asia se realiza con los alumnos, futuros docentes de Geografía, la experiencia del juego de roles. La Propuesta teórico-práctica denominada "Asia: un espacio multicultural. Tradiciones y patrimonios", se acerca a los alumnos en busca de ciertos logros que se pretenden alcanzar, los cuales son comunicados a los alumnos. Al respecto, los mismos consisten en:

- Reconocer la multiculturalidad como característica del continente asiático;
- Valorar la importancia del resguardo del patrimonio cultural y natural en el continente asiático;
- Desarrollar la destreza en la búsqueda de información discriminada en función de categorías de análisis;
- Adquirir habilidad en la presentación atractiva de información escrita y visual;

- Fortalecer la comunicación oral como estrategia discursiva;
- Fomentar el respeto y tolerancia por la diversidad cultural;
- Promover el aprendizaje en un ambiente colaborativo y distendido en el espacio áulico.

Asimismo, los alumnos toman conocimiento de los lineamientos generales de la propuesta, que actúa a modo de guía que les permite tener claridad de cuáles son los requerimientos de los aspectos propuestos a desarrollar, a los cuales cada grupo contribuye libremente incorporando información y aspectos que consideran relevantes, desde su propio interés particular. Al respecto, en el enunciado de la actividad se presenta:

La presente propuesta teórico-práctica pretende ser un instrumento que permita lograr un acercamiento a las diferencias culturales y tradiciones asiáticas, como también conocer el patrimonio cultural y natural incorporando en el mismo el paisaje como categoría patrimonial. Para ello los distintos grupos conformados seleccionan países para que logren desarrollar la propuesta. El agrupamiento de los países se hace en función de la regionalización abordada por la cátedra en la Propuesta teórico-práctica n.° 1, "División política y regionalización del continente asiático" (figura n.° 4). Asimismo, la selección de los países para su agrupamiento se hace en base al criterio de cercanía, respondiendo a la posibilidad de diseñar un circuito que permita conocer de los mismos las características culturales, tradiciones, paisajes y patrimonios representativos de los lugares. El trabajo de elaboración grupal consiste en la búsqueda, selección, análisis y presentación de información relevante, que actúe como un medio de comunicación para futuros turistas y viajeros, considerando mínimamente los siguientes aspectos:

- Requisitos de ingreso a los países (documentación, medidas sanitarias, tipo de cambio, etc);
- Posibilidades de alojamiento;
- Posibles circuitos o recorridos a realizar, excursiones;
- Sitios emblemáticos, patrimonios;
- Costumbres (por ejemplo, respetar ciertas formalidades en la vestimenta);
- Tradiciones;
- Festividades;
- Gastronomía típica, artesanías, souvenires, etc.;

ReDEG

- Recomendaciones sobre la mejor temporada para realizar la visita por condiciones climáticas;
- Peligrosidad por conflictos sociales;
- Toda información que considere relevante

Figura n.° 4. Regionalización del continente asiático empleada en la Cátedra

Asia occidental	Asia meridional	Asia del sudeste
1.Turquía	21. Bangladesh	34. Camboya
2.Chipre	22. Bhután	35 Laos
3.Siria	23. Maldivas	36. Myanmar
4.Líbano	24. Nepal	37. Tailandia
5.Jordania	25. Sri Lanka	38. Vietnam
6.Israel	26. Pakistán	39. Brunei
7.Irak	27. India	40. Filipinas
8.Autonomía Palestina	**Asia oriental**	41. Indonesia
9.Arabia Saudita	28. China	42. Federación de Malasia
10. Bahréin	29. Japón	43. Singapur
11. Emiratos Árabes Unidos	30. Corea del Norte	44. Timor Loro Sa'e
12. Kuwait	31. Corea del Sur	**Asia central**
13. Omán	32. Mongolia	45. Kazajstán
14. Qatar	33. Taiwán	46. Kirguizistán
15. Yemen		47. Tadjikistán
16. Afganistán		48. TYurkmenistán
17. Irán		49. Uzbekistán
18. Georgia		
19. Armenia		
20. Azerbaiyán		

Fuente: *Gran Atlas Universal*, 2002.

ReDIEC

Luego de conformados los grupos, seleccionados los países y con conocimiento de la información que debe ser recolectada, es preciso referir a la modalidad de presentación. Para ello, como lineamientos generales se indica a los alumnos que cada grupo en el momento de la comunicación oral estará desempeñando un papel en juego de roles. Dicho papel es a elección, como ejemplos se propone: tour operador que promociona un destino turístico, diario de viajeros, periodistas, entre otros. Cada grupo dispone de cierto lapso de tiempo para realizar su presentación, el cual se solicita que sea respetado y no sobrepasar el tiempo estipulado para así ser respetuosos con los otros grupos. Para la comunicación pueden emplear presentaciones audiovisuales y todos los recursos que consideren necesario.

La creatividad de los grupos enriquece la experiencia, mediante el compromiso que asumen y con el que comunican los resultados al resto del alumnado, elaboran presentaciones en

powerpoint, folletos y trípticos turísticos, credenciales con emblemas que identifican a las empresas turísticas que representan e incluso montajes digitales retocando fotografías para mostrarse ellos mismos en los distintos lugares visitados. Asimismo, la información recabada es actualizada mediante datos de pasajes aéreos, horarios, cotizaciones internacionales de divisas y, precios de hospedajes, entre otros. A continuación se comparten dos experiencias realizadas por distintos grupos en el año 2015.

ReDIEG

Experiencia de circuito turístico: China - Tíbet: En este caso, el grupo que abordó el circuito China-Tíbet, dado las dimensiones de la espacialidad, organizó distintos posibles circuitos turísticos, los cuales presentó como itinerarios acompañados de imágenes en presentación de power point. A continuación, se muestra el recurso de itinerario empleado por el grupo para cumplimentar el juego.

China & Tibet

Día 01. Beijing: Llegada a Beijing, capital de la República Popular China. Traslado al hotel. Resto del día libre, almuerzo no incluido. Alojamiento.

Día 02. Beijing: Desayuno buffet. Durante este día visitaremos el Palacio Imperial, conocido como "la Ciudad Prohibida", La Plaza de Tian An Men, una de las mayores del mundo, y el Palacio de Verano que era el jardín veraniego para los miembros de la casa imperial de la Dinastía Qing. Almuerzo de comida China. Por la noche, asistencia a una Representación de Acrobacia. Alojamiento.

Día 03. Beijing: Desayuno Buffet. Excursión a la Gran Muralla, espectacular y grandiosa obra arquitectónica, cuyos anales cubren más de 2.000 años y al Camino Sagrado de las 13 Tumbas de la Dinastía Ming, muy famoso por sus estatuas de guardián de piedra a sus dos lados. Almuerzo incluido (comida China buffet) en restaurante local. Por la tarde, regresamos a la ciudad con parada cerca del "Nido del Pájaro" (Estadio Nacional) y el "Cubo de Agua" (Centro Nacional de Natación) para tomar fotos. Por la noche, cena de bienvenida degustando el delicioso Pato Laqueado de Beijing. Alojamiento.

Día 04. Beijing – Xi'an: Desayuno Buffet. Visita del famoso Templo del Cielo, donde los emperadores de las Dinastías Ming y Qing ofrecieron sacrificios al Cielo y rezaban por las buenas cosechas. Almuerzo Buffet. Por la tarde, salida en avión hacia Xi'an, la antigua capital de China con 3.000 años de existencia, única capital amurallada y punto de partida de la famosa "Ruta de la Seda". Traslado al hotel. Alojamiento.

Día 05. Xi'an: Desayuno Buffet. Hoy visitaremos el famoso Museo de Guerreros y Corceles de Terracota, en el que se guardan más de 6.000 figuras de tamaño natural, que representan un gran ejército de guerreros, corceles y carros de guerra que custodian la tumba del emperador Qin. Almuerzo incluido (comida China buffet). Por la tarde visitaremos la Gran Pagoda de la Oca Silvestre (sin subir). Después hacemos una parada cerca de la Muralla de la ciudad para tomar fotos (sin subir). El tour terminara en el famoso Barrio Musulmán donde visitaremos la Gran Mezquita. Alojamiento.

Día 06. Xi'an – Lhasa: Desayuno Buffet. Traslado para el vuelo Xi'an/Lhasa. Lhasa es la capital de la región autónoma de Tíbet y es el centro político, religioso y económico de toda la tierra tibetana. Traslado al hotel para descansar. Tarde libre. Alojamiento.

Día 07. Lhasa: Desayuno Buffet. Visita de Palacio Potalaque fue Residencia de invierno del Dalai Lama desde el siglo VII, es un símbolo del budismo tibetano y del papel desempeñado por éste en la administración tradicional del Tíbet. Y al Monasterio Sera, el

segundo en importancia y está situado aproximadamente a cinco kilómetros al norte de Lhasa. Almuerzo incluido (comida China buffet). Alojamiento.

Día 08. Lhasa: Desayuno Buffet. Visita de Monasterio Jokhang, considerado como la catedral del budismo tibetano, y al Mercado Barkhory Norbulingkha cuyo sentido es "las joyas" y es el palacio de verano de los Dalai Lamas. Almuerzo incluido (comida China buffet). Alojamiento.

Día 09. Lhasa/Tsedang: Desayuno Buffet. Traslado hacia Tsedang. Visita en el camino Monasterio Samye que fue el primer monasterio construido en Tíbet fundado en el 779 por Trisong Detsen, el Segundo rey religioso. Almuerzo Lunch Box (comida China) incluido. Por la tarde, visita Palacio de Yumbulakhang qe fue residencia de la poderosa dinastía Yarlung hasta el siglo IX. Alojamiento.

Día 10. Tsedang/Gyantse: Desayuno Buffet. Salida del bus hacia Gyantse. Pasa por el famoso Lago Yagdrokque es uno de los tres mayores lagos sagrados del Tíbet con más de 72 km de largo. Por la tard, llegada a Gyantse. Visita del Monasterio de Perkhor Chode, que fue fundado en 1365 y llegó a albergar a 1.000 monjes, gracias a su buena situación para el comercio existente entonces en la zona. Almuerzo incluido (comida China buffet). Alojamiento.

Día 11. Gyantse/Shigatse: Desayuno Buffet. Tomar el autocar hacia Shigatse. Visita del Monasterio Tashilhumpo fundado en 1447. Almuerzo incluido (comida China buffet). Alojamiento.

Día 12. Shigatse/Lhasa: Desayuno Buffet. Vuelta a Lhasa. Almuerzo incluido (comida China buffet). Alojamiento.

Día 13. Lhasa/Chengdu/Shanghai: Desayuno Buffet. Traslado para el vuelo a Chengdu, conexión para el vuelo hacia Shanghái (los pasajeros harán la conexión ellos mismos en aeropuerto de Chengdu), ciudad portuaria directamente subordinada al poder central con más de 16 millones de habitantes, es el mayor puerto, centro comercial y la metrópoli más internacional de China. Traslado al hotel. Alojamiento.

Día 14. Shanghai: Desayuno Buffet. Un día de tour que incluye la visita del Jardín Yuyuan, magnífico jardín construido en 1557 por un oficial de la ciudad llamado Yu, el Templo de Buda de Jade y el Malecón de la Ciudad, uno de los lugares más espectaculares de la ciudad donde se encuentran las construcciones más emblemáticos de la ciudad. Almuerzo incluido (comida China buffet). Alojamiento.

Día 15. Shaghai: Desayuno Buffet. A la hora indicada, traslado al aeropuerto y fin de servicios.

El programa incluye:

-Circuito de 14 noches en China y Tíbet con desayuno americano.

-Media pensión con almuerzos de comida china en restaurantes locales según lo mencionado en el programa.

-Una cena especial de "Pato Laqueado" en Beijing.

ReDIEC

-Un espectáculo artístico de acrobacia en Beijing.
-Billetes de aviones domésticos entre ciudades.
-Billete de ferry de Guangzhou a Hong Kong.
-Crucero en barco con aire acondicionado por el río Lijiang en Guilin.
-Visitas y excursiones detalladas en el programa.
-Todos los traslados.
-Guía de habla hispana.

Hoteles del tour
Beijing: Htl Sheraton Great Wall 5 ★
Xi'an: Htl Sheraton 5 ★
Lhasa: Lhasa Tse Dang 4 ★
Gyantse: Gyantse Hotel 3 ★
Shigatse: Shigatse Hotel Manasorawa 3 ★
Shangai: Sheraton Shanghai Hongkou 5 ★

Tarifa base dbl: 4318 usd.
Tarifa sgl: 1112 usd.
(validez: 02 Abr 2015 – 20 May 2015).

Tarifa base dbl: 4350 usd.
Tarifa sgl: 1048 usd.
(validez: 21 May 2015 – 18 Ago 2015).

Tarifa base dbl: 4310 usd.
Tarifa sgl: 1165 usd.
(validez: 20 Ago 2015 – 22 Oct 2015).

Ida: Air Candá dos escalas, arribo 36h 20m después.
Vuelta: Air Canadá dos escalas 31h 40m después.

- 1 adulto $6.519.
- Imp. y tasas $5.421.
- Res. 3450 AFIP $3.648.
- Cargos $1.232.
- Total $16.82 o u$s1.776.

ReDIEG

Navegando el Yangtsé

Día 01. Beijing: Llegada a Beijing, capital de la República Popular China. Traslado al hotel. Resto el día libre, almuerzo no incluido. Alojamiento.

Día 02. Beijing: Desayuno Buffet. Durante este día visitaremos el Palacio Imperial, conocido como "la Ciudad Prohibida", la Plaza de Tian An Men, una de las mayores del mundo, y el Palacio de Verano que era el jardín veraniego para los miembros de la casa imperial de la Dinastía Qing. Almuerzo comida China. Por la noche, asistencia a una representación de acrobacia. Alojamiento.

Día 03. Beijing: Desayuno Buffet. Excursión a la Gran Muralla, espectacular y grandiosa obra arquitectónica, cuyos anales cubren más de 2.000 años y al Camino Sagrado de las 13 Tumbas de la Dinastía Ming, muy famoso por sus estatuas de guardián de piedra a sus dos lados. Almuerzo Buffeto o Comida China en restaurante local. Por la tarde, regresamos a la ciudad con parada cerca del "Nido del Pájaro" (Estadio Nacional) y el "Cubo del Agua" (Centro Nacional de Natación) para tomar fotos. Por la noche, cena de bienvenida degustando el delicioso Pato Laqueado de Beijing. Alojamiento.

Día 04. Beijing – Xi'an: Desayuno Buffet. Visita del famoso Templo del Cielo, donde los emperadores de las Dinastías Ming y Qing ofrecieron sacrificios al Cielo y rezaban por las buenas cosechas. Almuerzo incluido (comida China buffet). Por la tarde, salida en avión hacia Xi'an, la antigua capital de China con 3.000 años de existencia, única capital amurallada y punto de partida de la famosa "Ruta de la Seda". Traslado al hotel. Alojamiento.

Día 05. Xi'an: Desayuno Buffet. Hoy visitaremos el famoso Museo de Guerreros y Corceles de Terracota, en el que se guardan más de 6.000 figuras de tamaño natural, que representan un gran ejército de guerreros, corceles y carros de guerra que custodian la tumba del emperador Qin. Almuerzo incluido (comida China buffet). Por la tarde visitaremos la Gran Pagoda de la Oca Silvestre pasando por la Muralla de la ciudad (sin subir). El tour terminara en el famoso Barrio Musulmán donde visitaremos la Gran Mezquita. Alojamiento.

Día 06. Xi'an – Chongqing: Desayuno. En este día, tomaremos el vuelo hacia Chongqing. Visita panorámica de la ciudad y traslado al puerto para embarcar en el Crucero "Century Diamond", uno de los mejores barcos del río Yangtzé, inaugurado en el año 2008. Cena de comida China a bordo. Alojamiento.

Día 07. Crucero por las Gargantas de Yangtzé: Desayuno Buffet. Por la mañana, crucero por el río Yangtzé. Almuerzo Buffet o Comida China. Por la tarde, excursión por tierra al pueblo Fengdu, conocida como la "Ciudad Fantasma" por la mayoría de los chinos. Aquí yace una necrópolis construida según las descripciones del infierno en la mitología taoísta. Según las supersticiones los muertos van a parar a Fengdu, mientras que los demonios van al infierno. Cena de comida China a bordo.

ReDIEG

Día 08. Crucero por las Gargantas de Yangtzé: Desayuno Buffet. Pensión completa. Por la mañana, recorrido por las dos Gargantas: Qutangxia (8 km) y Wuxia (45 km). Almuerzo Buffeto o comida China. Por la tarde, llegada a Badong, donde tomaremos unas barcas para un paseo por la corriente del río Shennong. Por la noche, pasaremos por el gigantesco dique de las Tres Gargantas a través de las esclusas de cinco niveles. Cena de comida China a bordo.

Día 09. Crucero – Yichang – Shanghai: Desayuno. Por la mañana visita de la mundialmente famosa y descomunal obra hidráulica de las Tres Gargantas, y después continuaremos l navegación por la Garganta Xilingxia (76 km). Desembarco en Yichang en el mediodía. Almuerzo Buffet o comida China. Por la tarde, traslado al aeropuerto de Yichang para tomar el vuelo a Shanghai, ciudad portuaria directamente subordinada al poder central con más de 16 millones de habitantes. Es el mayor puerto, centro comercial y la metrópoli más internacional de China. Traslado al hotel. Alojamiento.

Día 10. Shanghai: Desayuno Buffet. Un día tour que incluye la visita del Jardín Yuyuan, magnífico jardín construido en 1557 por un oficial de la ciudad llamado Yu, el Templo de Buda de Jade y el Malecón de la Ciudad, uno de los lugares más espectaculares de la ciudad donde se encuentran las construcciones más emblemáticos de la ciudad. Almuerzo incluido (comida China buffet). Alojamiento.

Día 11. Shanghai/Suzhou/Shanghai: Desayuno Buffet. Por la mañana, traslado a la estación para tomar el tren con destino a la ciudad de Suzhou, conocida como la "Venecia de Oriente", cuyos jardines clásicos fueron incluidos en la lista del Patrimonio de la Humanidad por UNESCO en el año 2000. Visitaremos la Colina del Tigre y el Jardín del Pescador con almuerzo incluido (comida China buffet). Por la noche, volver a Shanghái en tren. Traslado al hotel. Alojamiento.

Día 12. Shanghai: Desayuno Buffet. Día libre. Alojamiento.

Día 13. Shanghai: Desayuno Buffet. A la hora indicada, traslado al aeropuerto y fin de servicios.

ReDIEC

El programa incluye:

-Circuito de 12 noches en China.

-Hoteles con desayuno americano.

-Media pensión con almuerzos de comida china en restaurantes locales según lo mencionado en el programa.

-Una cena especial de "Pato Laqueado" en Beijing.

-Un espectáculo artístico de acrobacia en Beijing.

-Billetes de aviones domésticos entre ciudades.

-Crucero por el río Yangtsé.

-Visitas y excursiones detalladas en el programa.

-Todos los traslados.

-Guía de habla hispana.

Hoteles del tour

Beijing: Htl Sheraton Great Wall 5★

Xi'an: Swisstouches Xian Htl 5 ★

Crucero: Century Legend 5 ★

Shanghai: Sheraton Shanghai Hongkou Hotel 5 ★

Tarifa base dbl: 2679 usd.
Supl. Sgl: 1011 usd.
(Validez: 23 Mar 2015 – 20 May 2015)

Tarifa base dbl: 2622 usd.
Supl. Sgl: 994 usd.
(Validez: 21 May 2015 – 19 Ago 2015).

Tarifa base dbl: 2792 usd.
Supl. Sgl: 1192 usd.
(Validez: 20 Ago 2015 – 31 Oct 2015).

Ida: Delta con dos escalas llega 31h 30m después al aeropuerto de Beijing.
Vuelta: Delta en 32h 50m de duración.

- 1 adulto $6.614.
- Imp. y tasas $5.232.
- Res. 3450 AFIP $3.542.
- Cargos $662.
- Total $16.050 o u$s1.694.

ReDIEG

Dragones de Hong Kong

Día 01. Hong Kong: Arribo a la isla de Hong Kong, traslado al hotel y alojamiento.
Día 02. Hong Kong: Desayuno. Salida para realizar city tour de la isla visitando el Pico Victoria con su vista panorámica de la ciudad y la Bahía, visita al Puerto de Pescadores y Deep Water Bay. Tarde libre.
Día 03. Hong Kong – Macau – Hong Kong: Desayuno. Salida para tomar excursion de día completo a Macau, visitando las ruinas de la iglesia St. Paul, el Templo de A-Ma, Plaza Senado, etc. Regreso al hotel y alojamiento.
Día 04. Hong Kong: Desayuno. Día libre para realizar compras.
Día 05. Hong Kong: Desayuno A la hora indicada, traslado al aeropuerto para tomar vuelo de salida.

El programa incluye:
-04 noches de alojamiento en Hong Kong con desayuno.
-City tour de la isla con guía de habla hispana.
-Excursión de día completo a Macau con guía de habla inglesa.
-Todos los traslados en privado con guía de habla hispana.

Hoteles del tour

Hong Kong: Regal Koowloon.

Tarifa base dbl: 926 usd.
Supl. Base sgl: 831 usd.
Validez: 01 Abr – 09 Abr 2015 // 01 May – 10 Sep 2015 // 01 Dic – 17 Dic 2015 // 24 Ene 2016 – 06 Feb 2016 // 14 Feb 2016 – 03 Mar 2016.

Tarifa base dbl: 1056 usd.
Supl. Base sgl: 1036 usd.
Validez: 10 Abr – 30 Abr 2015 // 11 Sep – 10 Oct 2015 // 01 Nov – 30 Nov 2015 // 18 Dic – 30 Dic 2015 // 03 Ene – 23 Ene 2016 // 03 Feb – 07 Feb 2016.

Tarifa base dbl: 1261 usd.
Supl. Base sgl: 1447 usd.
Validez: 11 Oct – 31 Oct 2015 // 31 Dic 2015 – 02 Ene 2016.

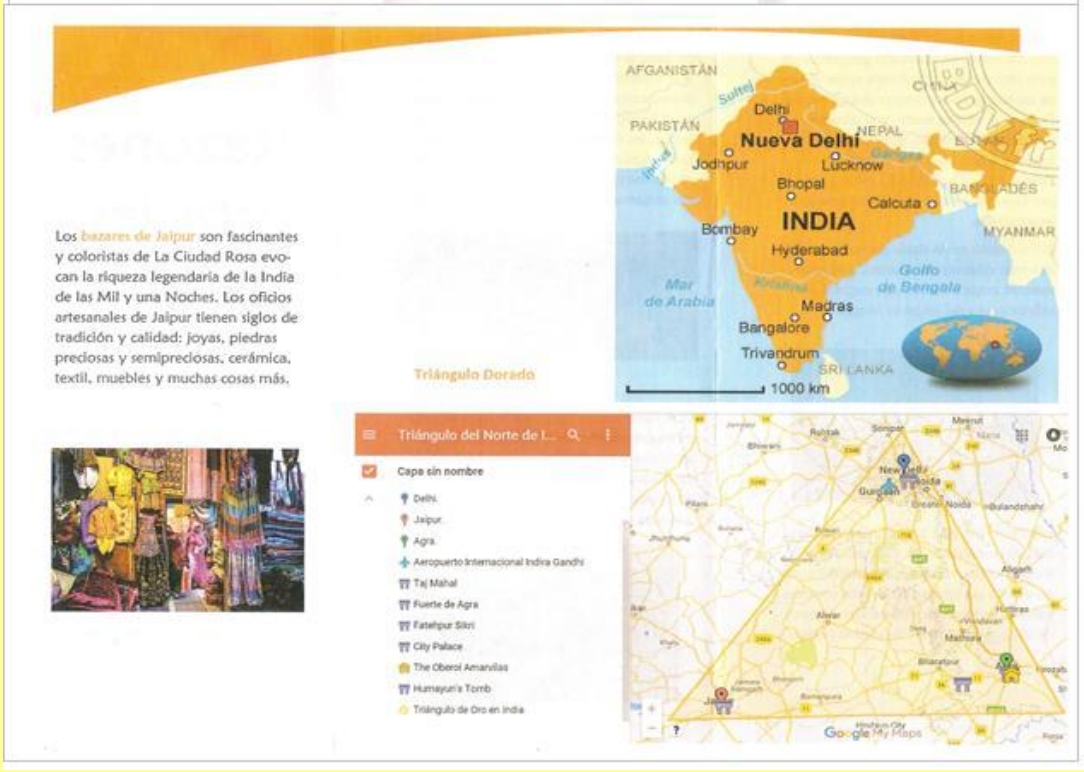
Vuelos por:
Ida: Delta con tres escalas. Arriba 61h 25m después (3 días) valor del vuelo:

- 1 adulto $15.302.
- Imp. y tasas $3.589.
- Res. 3450 AFIP $5.799.
- Cargos $4.445.
- Total $29.135 o u$s 3.075.

Vuelta por Aerolíneas Argentinas o South África Airways con dos escalas. Llega un día después (33h 50m).

ReDIEG

Experiencia de circuito turístico: India- Sri Lanka- Islas Maldivas: Este grupo, además de la información que acompañaba la atractiva presentación en power point, en la cual además de fotografías incorporaron el itinerario del recorrido, optaron por incorporar como recurso para promocionar su propuesta turística trípticos descriptivos, con recursos visuales e información para entregar a los presentes. Como otro ejemplo de la creatividad de los grupos a partir de la iniciativa propuesta, a continuación se muestran dichos folletos.



Visitaremos a Hukuru Miskiy o Mezquita del Viernes, construida en el S.XVII con piedra coralina, rodeada de tumbas centenarias, y el principal símbolo de la ciudad, que se encuentra justo en frente del parque.

Iremos a Dive Club Maldives que te brinda una increíble experiencia submarina: Buceo y Esnorquel. Maldivas es uno de los destinos más deseados del mundo para los entusiastas del buceo. En realidad, parece haber sido diseñada expresamente para ellos, pues el principal tesoro del país vive bajo las aguas: 4.000 especies piscícolas habitan un millar de arrecifes coralinos. También se practica el esnórquel, bastará lanzarse a aguas transparentes y pocas profundas con el equipo básico de máscara, tubo de respiración y aletas para descubrir en la proximidad del resort la riquísima fauna marina.

Además de Male existen otras muchas islas habitadas en las que los maldivos viven alejados del turismo conservando sus costumbres y su vida primitiva, dedicada a la pesca y la artesanía. Se realizaran excursiones a islas habitadas son un modo de sumergirse al máximo en la cultura maldiva. Además se puede aprovechar para comprar algunos artículos artesanales.

El hospedaje es en un hotel de primera clase: El Baros Maldives ofrece un alojamiento de lujo galardonado, rodeado por las aguas cristalinas del océano Índico, con equipos de entretenimiento doméstico y jardines privados. Cuenta con un spa e instalaciones de fitness de 5 estrellas.

¿Qué hacer en Malé, Maldivas?

Los masajes y cuidados del cuerpo de un spa en Maldivas se reciben de distinta manera cuando te los dan frente a una laguna de aguas transparentes y un horizonte sin fin.

La diminuta capital del país no brilla precisamente por sus atractivos, pero el viajero inquieto con tiempo suficiente puede aprovechar unas horas de su estancia para conocer la vida "urbana" real de los habitantes de este país y así añadir una experiencia distinta.

Visitaremos el Parque Nacional de la Llanuras de Horton, dicho parque se encuentra en Haputale: en el distrito de Badulla en la provincia de Uva.

También se visita un lugar inscrito por la UNESCO como patrimonio de la humanidad: Kandy, la ciudad sagrada del budismo. En la ciudad se encuentra el Palacio Real y diferentes templos, como el Templo del Diente de Buda en el que, según la tradición, se encuentra un diente de Siddharta Gautama Buda (hay quien dice que se trata solo de un diente de mono). El budismo lo es todo en Sri Lanka. Una religión, una filosofía, una forma de vida, un tipo de arte y toda una cultura. Otro gran atractivo para el turista.

Reina la tranquilidad, que es la principal característica de sus habitantes. Tras una década de paz, el turismo se ha afianzado como la principal fuente de divisas del país, y aunque todavía no son muchos los turistas que la visitan, para 2016 espera recibir 2,5 millones de extranjeros. ¡¡Sean ustedes parte de esos millones!!

Abundan por toda la isla una especie de jardines botánicos visitables en los que se cultivan gran cantidad de especias: Canela, nuez moscada, pimienta, semillas de mostaza, el cardamomo, el clavo, etc. Nosotros te ofrecemos una visita al Real Jardín Botánico, el cual se encuentra en Peradeniya.

Recorreremos una de las playas del Sur de Sri Lanka, Playa de Unawatuna, disfrutando su paisaje y su tranquilidad.

Razones por las que este circuito hace que Sri Lanka sea tu destino ideal

Al Sur de Sri Lanka, se encuentra el Parque nacional Udawalawe dónde iremos y se pueden apreciar elefantes asiáticos. Los cuales son relativamente fáciles de observar al aire libre.

Además visitaremos Galle: uno de los principales destinos turísticos del sudoeste de Sri Lanka, siendo Patrimonio de la Humanidad de la UNESCO. Posee un Casco Histórico: con un fuerte construido durante la época de la colonización europea que es Patrimonio de la Humanidad.

Reflexiones finales

La experiencia compartida en este escrito, se inició a modo de ensayo, a modo de prueba podría decirse, para ver cuál era su aceptación por parte de los alumnos de la cátedra de Geografía de Asia. Sin embargo, el interés demostrado por los mismos, el compromiso para llevar adelante el juego de roles, el entusiasmo mostrado mediante la responsabilidad y seriedad con la que asumieron las actividades a desarrollar, terminan constituyendo una valoración positiva respecto a la modalidad implementada. No obstante, es posible considerar que la búsqueda de información actualizada, la discriminación de la misma para cumplimentar los requerimientos, como también así la estructuración y organización para su comunicación, implican la dedicación de tiempo por parte del alumnado, el cual debe ser considerado para implementar una propuesta de este tipo. Especial atención también hay que prestar respecto a la conformación de los grupos, en cuanto a la selección de espacialidades a abordar. Si se quiere lograr un conocimiento general de las singularidades del continente asiático, es preciso prestar atención a la distribución de los países y lugares asignados. Sin embargo, más allá de estas indicaciones puntualizadas, el aprendizaje por medios lúdicos rompe la monotonía, ánima a los estudiantes a acercarse a los contenidos desde otra faceta y permite el trabajo colaborativo entre los mismos con la intención de lograr los objetivos propuestos.

La implementación del componente lúdico en las aulas universitarias, como en el escrito se mencionara, contribuye al aprendizaje activo y significativo, mediante la autonomía que otorga a los alumnos y el papel de coordinador que concede al docente. Para el caso concreto presentado, el conocimiento adquirido de los espacios que desde el aula se visitan en estos viajes ideados, permite no sólo conocer aspectos vinculados a las condiciones ambientales de los lugares, los paisajes y patrimonios, que suelen ser las impresiones que como turista o visitante se obtienen de lugares visitados. Sino que además, el desarrollo de la actividad, mediante la búsqueda de los requerimientos de ingreso a los países, como también así las precauciones a considerar por condiciones climáticas o conflictividad social, permite conocer las distintas realidades político- sociales y, los aspectos culturales propios de las costumbres y tradiciones de la variedad étnica y religiosa que caracteriza al gigante mosaico asiático.

Bibliografía

Almeida García, F. (2010). "Los juegos de rol en la Geografía. Un ejemplo práctico". En: Marron Gaite, M. J. y De Lázaro y Torres, M. L. *Geografía, educación y formación del*

profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior. vol. 1. Madrid: Grupo de Didáctica de la geografía. Págs. 107-117.

Atlas de Geografía del Mundo (2013). Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Geografía.

Atlas Mundial Clarín (2009). Barcelona - Buenos Aires: Editorial Sol 90.

González Maura, V. (2002). "El profesor universitario: ¿un facilitador o un orientador en la educación en valores?". *Revista Pedagógica Universitaria.* vol. 7, n.° 4, págs. 44-51.

Gran Atlas Universal. (2002). Lima: El Comercio. Editorial Sol 90.

Marrón Gaite, M. J. (2008). "Una experiencia de investigación participante con estudiantes de Magisterio acerca de cómo han estudiado la Geografía y propuestas para mejorar la enseñanza-aprendizaje de esta disciplina". En: Marrón Gaite, M. J.; Rosado Llamas, M. D. *et al*. *Enseñar Geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización.* Jaén: Grupo de Didáctica de la Geografía, págs. 435-458.

Mendez, R. y Molinero, F. (1998). *Espacios y Sociedades. Introducción a la geografía regional del mundo.* Barcelona: Ariel.

ONU. (2015). *Revision of World Population Prospects.* [En Línea] www.un.org/es/publications.

Prieto, M. N. y Lorda, M. A. (2012). "Propuesta metodológica para la enseñanza de la problemática ambiental como contenido programático en la educación geográfica". *Revista Universitaria de Geografía.* 21. Págs. 11-30.

Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en el aula. Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en el aula*. Madrid: Visor Distribuciones.

Shmite, S. M. y NIN, M. C. (2007). "Geografía cultural. Un recorrido teórico a través del diálogo de autores contemporáneos". *Revista Huellas.* n° 11, págs. 168-194.

Terhart, F. y Schulze, J. (2007). "Religiones del mundo: orígenes, historia, Parragón". *International Bulletin of Missionary Research*. vol. 34. n.° 1, págs. 29-36.

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 199-217.

El Análisis de Contenido en el abordaje de problemáticas sociales. Imágenes de la xenofobia en el continente europeo

María Belén Kraser*

Resumen

El abordaje para la enseñanza y aprendizaje de una espacialidad como es un continente, en el caso presentado el continente europeo, implica una multiplicidad de factores a ser analizados y una actualización permanente respecto a los mismos. Los acontecimientos resientes ocurridos en el *mundo islámico* en Oriente Medio, han provocado oleadas migratorias masivas desde países próximos a la Unión Europea, como es el caso de los emigrados sirios. Las fronteras, que en la actualidad pueden actuar como espacios de encuentro y vinculación, actúan a la vez como límites dentro de los cuales los inmigrantes acogidos deben afrontar distintas problemáticas para subsistir, entre las cuales la xenofobia es una de las más peligrosas debido a los niveles de violencia que implica.

Actualmente las noticias desde el continente europeo parecieran mostrar un resurgimiento exacerbado de la discriminación hacia los otros. En el presente, la imagen juega un papel muy importante en la sociedad como hacedora e imponedora de ciertas conductas. Es por ello, que el escrito pretende hacer una contribución al análisis de la xenofobia mediante el empleo de la metodología de Análisis de Contenido. Puesto que las imágenes connotan más de lo que denotan y son un valioso recurso para mediante su análisis poder generar espíritu crítico en referencia a las problemáticas sociales.

* Profesora, Licenciada y Doctora en Geografía, correo electrónico: mbkraser@hotmail.com.

Palabras clave: Problemáticas sociales - Análisis de Contenido - Imágene s- Continente europeo - Xenofobia

Abstract

The approach to teaching and learning a spatiality as a continent, in the case presented the European continent, implies a multiplicity of factors to be analyzed and continuous updating regarding them. The resent events in the Islamic world in the Middle East have caused massive migration from neighboring countries to the European Union, as in the case of Syrian emigrants. Borders, which currently can act as meeting points and linking act both as limits within which welcomed immigrants must face different problems to survive, including xenophobia is one of the most dangerous due to levels of violence involved.

Currently the news from the European continent seem to show a resurgence exacerbated discrimination against others. At present, the image plays a very important role in society as a doer and imposer of certain behaviors. That is why, the paper aims to make a contribution to the analysis of xenophobia by using the methodology of content analysis. Since the images connote more than they denote and are a valuable resource for generating power by analyzing critical spirit in reference to social problems.

Key words: Social problems- Content analysis- Images- European continent- Xenophobia.

ReDEG

Introducción

En el abordaje de las problemáticas de relevancia social actualmente en la enseñanza y aprendiza de la Geografía Regional, en lo que respecta al continente europeo, no puede dejar de ser considerada como una problemática relevante la xenofobia, tras los recientes rebrotes de la misma expresada en manifestaciones populares en países como Alemania, Holanda o España, por citar algunos. La misma, actualmente se hace más evidente en los medio de comunicación con la llegada de refugiados desde los países de Medio Oriente, bajo la influencia del mundo islámico, debido al accionar de grupos islámicos extremistas como ISIS.

Es a partir de este contexto que salen a la luz infinidad de noticias en los medios de comunicación sobre las penurias que los refugiados deben afrontar en sus viajes hacia el nuevo destino de acogida como también lo que implica el abandono del terruño natal, en donde los modos de vida y la cultura es compartido y no así muchas veces en los lugares de

destino. Al respecto, el lugar de acogida suele imponer a los refugiados la asimilación de pautas culturales distintas a las del lugar de origen para poder subsistir, además de las carencias de las cuales muchas veces son víctimas, debido a la falta de gestión por parte de los gobiernos para el efectivo recibimiento de los refugiados, contando con lugares propicios para su estadía, y la implementación de medidas para su real incorporación en la sociedad.

Estos actores, son por todo esto muchas veces también víctimas de la xenofobia. La cual, desde la comunidad receptora suele evidenciarse en expresiones que implican que los recién arribados ocupan beneficios sociales económicos, en salud y en educación que hacen que los oriundos del lugar se vean en competencia para obtener los servicios. Es en este contexto, cuando la xenofobia es expresada mediante distintos mecanismos tales como las conversaciones habituales, las acciones cotidianas, el discurso y las imágenes.

Por ello, el escrito pretende hacer una contribución al análisis de la xenofobia mediante el empleo de la metodología de Análisis de Contenido, la cual permite con la adquisición de la práctica hacer el análisis de imágenes que connotan más de lo que denotan. Es decir, las imágenes tienen un contenido que es el que evidencian, el que muestran, pero a la vez poseen un contenido que es oculto y responde a la intencionalidad con la cual las mismas son diagramadas y difundidas. Se considera valioso el aporte que el Análisis de Contenido resguarda como metodología empleada para la enseñanza de los futuros docentes de Geografía, ya que mediante la misma es posible contribuir en la generación del pensamiento crítico en referencia a las problemáticas socialmente relevantes. De este modo, el estudiante de profesorado que adquiere el conocimiento de la metodología y la destreza para su empleo, luego puede utilizarla como estrategia didáctica de enseñanza a sus futuros alumnos. Metodología que dando cuenta que las imágenes son la expresión o la manifestación social de cierto contexto histórico, cultural, económico y político, en definitiva permiten lograr el análisis multicausal de una problemática.

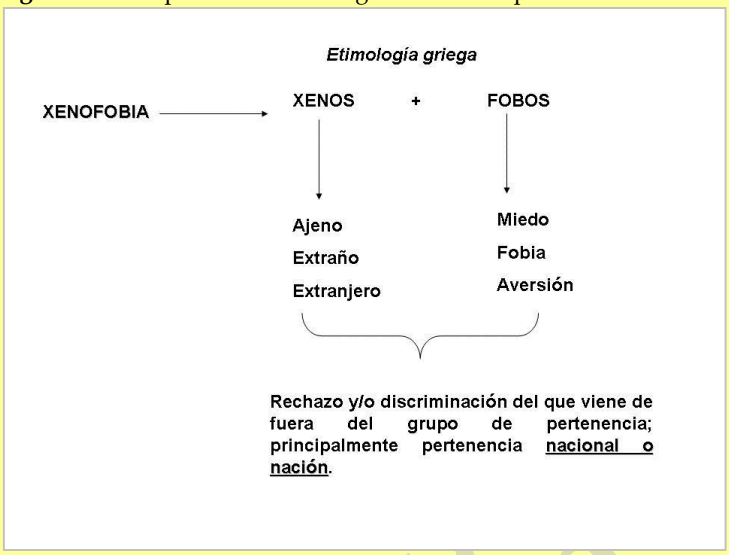
ReDIC

Consideraciones e implicancias respecto al concepto de xenofobia

El análisis etimológico de la palabra xenofobia provine de la unión de las palabras griegas **xenos** que significa ajena, extraño o extranjero y **fobos** que refiere a miedo, fobia o aversión (figura n.° 1). Por lo tanto, "al rechazo y/o discriminación del que viene de fuera del grupo de pertenencia (esencialmente del grupo de pertenencia nacional o nación) lo llamamos xenofobia" (Bouza, 2002: 2). En general, la evolución de las sociedades en vinculación a problemáticas como la mencionada, ha dado lugar a la creación de conceptos como el que ha sido referido, es decir xenofobia, pero también racismo y discriminación, sin que exista un acuerdo

difundido sobre sus semejanzas y diferencias, con lo cual suelen ser empleados como sinónimos.

Figura n.° 1. Implicancias etimológicas del concepto de xenofobia



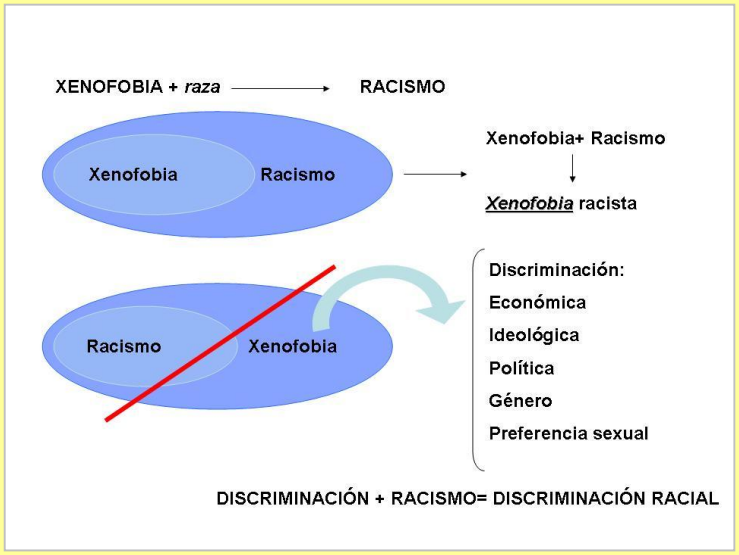
Fuente: Elaboración propia sobre la base de Bouza, 2002.

No obstante, cuando la xenofobia, es decir ese miedo, fobia o aversión se produce en función de la raza (un término actualmente también discutido), en ese caso se está en presencia del fenómeno de xenofobia racial ó **racismo**. Es preciso puntualizar que todo racismo implica xenofobia, pero no toda xenofobia es sustentada en racismo; puesto que por ejemplo cuando alguien ajeno al grupo alcanza niveles económicos altos y el racismo hacia el individuo se debilita o desaparece, entonces lo que ocurría era discriminación por razones de nivel económico o de clase (Bouza, 2002).

En la actualidad, suele limitarse la xenofobia a temas de tipo étnico y suele solaparse bajo la discriminación; no obstante la **discriminación** implica cuestiones también como los aspectos económicos, políticos, religiosos, la orientación sexual, los derechos de la mujer, entre otros (figura n.° 2).

ReDIC

Figura n.° 2. Vinculación de los conceptos xenofobia, racismo y discriminación

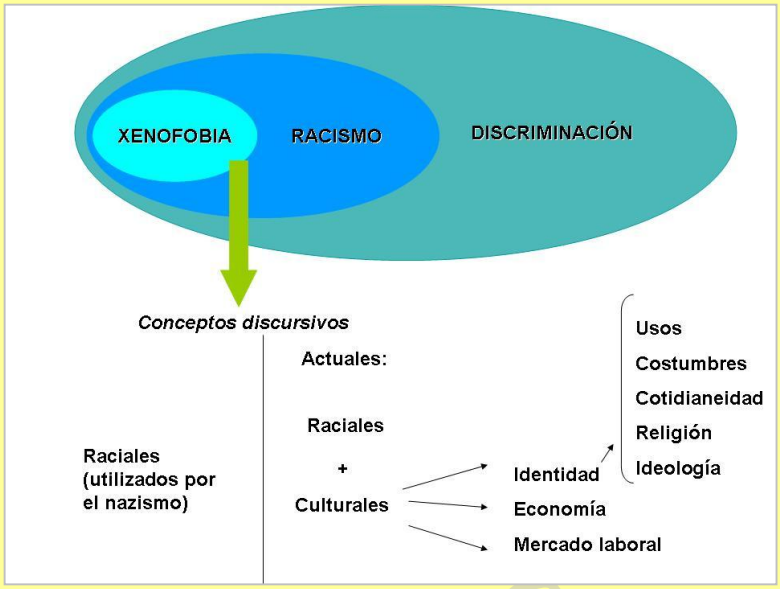


Fuente: Elaboración propia sobre la base de Bouza, 2002.

Por definición de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, firmada en 1965, la xenofobia es: toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública (Bouza, 2002).

Como se mencionó, pese a que la ciencia ha avanzado en el concepto de raza y el mismo está cuestionado debido a que las diferencias entre grupos no son rotundas como se creía y la mayor parte de la población del mundo proviene de orígenes comunes de los primeros habitantes en África, en general a nivel del conocimiento vulgar, la idea respecto a las razas sigue manteniendo vigencia. Aunque, también es verdad que han cambiado los discursos que en la actualidad se emplean para fundamentar el rechazo del otro, es decir la otroriedad. De este modo, la xenofobia implicada respecto a la pertenencia racial utilizada en la propaganda del nazismo se ve en la actualidad modificada en referencia a diferencias culturales, identitarias, económicas, laborales (figura n.° 3) que incluso contribuyen al fomento de la implementación de políticas xenófobas (Bouza, 2002).

Figura n.° 3. Conceptos discursivos empleados en el fundamento de la xenofobia



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Bouza, 2002.

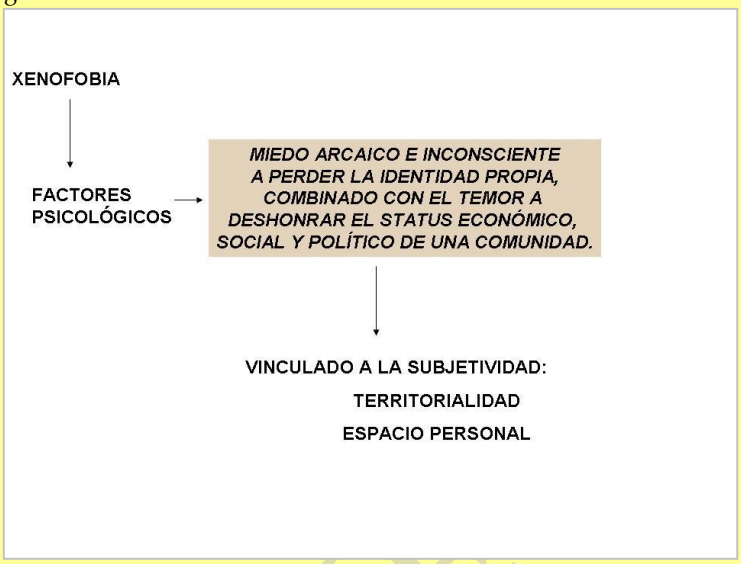
De este modo, autores como Bouza (2002) mencionan que factores reales como el envejecimiento demográfico del continente europeo, los vacíos demográficos y la falta de trabajadores en ciertos empleos que sirven como fundamento para el fomento de políticas migratorias, posteriormente entran en contradicción en la sociedad acusados de ser los inmigrantes quienes ocupan puestos y quitan el empleo a los oriundos, de ser quienes abarrotan los centros de salud, quienes requieren subsidios económicos para su mantenimiento y quienes tienen como única función tener hijos para conseguir beneficios sociales en el lugar de acogida o las mujeres conseguir marido para lograr la nacionalidad. No sin tener en cuenta la estigmatización que asigna para los grupos migrantes, dependiendo su origen, ciertos papeles vinculados a los males sociales, como suelen ser la delincuencia, el narcotráfico y la prostitución.

Es claro por ello que la xenofobia es una postura producto del contexto social que contribuye en la adopción de ciertos modos de vida y acciones. La ciencia, ha tratado de lograr arribar alguna conclusión respecto a si este complejo mecanismo de la conducta implica un factor natural o por el contrario implica una cierta predisposición desde los individuos. Al respecto, desde la Psicología si se ha logrado implementar el posicionamiento que responde a la conducta de los humanos que refiere a su territorialidad o espacio personal lo cual puede dificultar la interacción con los extraños (figura n.° 4), pero no obstante no sería una predisposición natural, sino más bien aprendida del entorno, que refiere al cierre de los espacios que son considerados como propios por el mantenimiento de la privacidad (figura n.° 5). No obstante, también es cierto que ese miedo a lo ajeno no tiene por qué manifestarse

ReDIEG

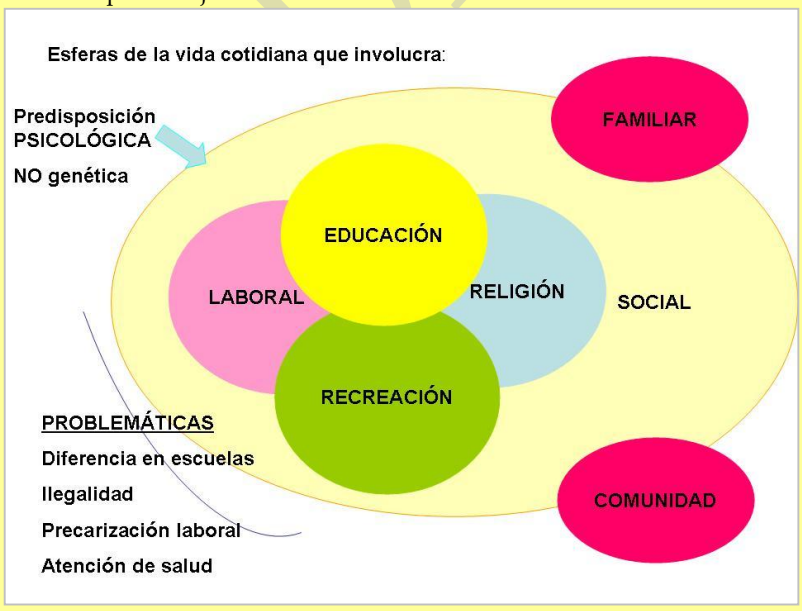
en xenofobia, con lo cual refuerza la idea de un sentimiento que es aprendido por el accionar de los grupos sociales, de las instituciones sociales y la falta del fomento de la pedagogía de la tolerancia (Bouza, 2002).

Figura n.° 4. Aspectos inconcientes y sociales que contribuyen en la generación del sentimiento de xenofobia



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Bouza, 2002.

Figura n.° 5. El sentimiento de xenofobia implica un importante componente de aprendizaje del contexto social del individuo



Fuente: Elaboración propia.

La gestión de acciones contra la xenofobia implica el diseño de políticas adecuadas que garanticen la democracia e igualdad y no solo como medidas contingentes para obtener votos en las elecciones; la incorporación de su abordaje desde las instituciones educativas como una problemática social que debe ser abordada; la comunicación en los medios de difusión escrito,

oral ó gráfico debe ser cuidadosa respecto a los mensajes que emite; el multiculturalismo como mecanismo de convivencia entre las religiones y diferencias étnicas es también un fenómeno que en la práctica suele encontrar dificultades, con lo cual contribuye a la gestación de las conductas xenófobas. Aspectos todos que sin lugar a dudas, en los planes de educación formal deben ser considerados en la formación de niños y adolescentes, con la intención de minimizar la estigmatización respecto al otro. Es cierto que puede ser visto como un objetivo difícil de cumplir, pero no por ello debe ser dejado de tener en cuenta o minimizar los esfuerzos al respecto.

Análisis de Contenido para la interpretación de la información visual

El Análisis de Discurso como una metodología propia de la Sociología, comienza a ser implementado en la década de 1960, sustentándose en el análisis del micro nivel del orden social por cual se centra en la interacción en general y en la conversación en particular principalmente en lo que respecta a dos campos de acción como son el habla informal cotidiana y los diálogos institucionales (Van Dijk, 2004). No obstante, la necesidad de la comprensión de ciertos procesos mentales hace que requiera del aporte de distintas ciencias, con lo cual ya para la década de 1980 se instaura el Análisis Crítico del Discurso que se generaliza a las Ciencias Sociales, inspirado en las posturas de Foucault, Bourdieu y Habermas, entre otros. En este contexto, el análisis ahora incorpora la implicancia de los símbolos, los gestos y la retórica, con un desarrollo que no había alcanzado anteriormente. Donde además centra su atención en las categorías de poder, dominación, desigualdad social, producción y reproducción y, discurso político; centrándose en problemáticas como las cuestiones de género, racismo y antisemitismo (Van Dijk, 2004).

El Análisis Crítico del Discurso, aboga su postura en que todo discurso se expresa desde una ideología determinada, adoptada por el individuo o el grupo de pertenencia. Entiende a la ideología como un tipo de idea o sistema de creencias que influye en el proceso de discurso, dado por el contexto, los modelos, la creencia del grupo y el nivel de conocimiento; todo ello como estrategia que en definitiva cumple la función de cohesionar a los individuos a la pertenencia de cierto grupo que comparte ideas en común (Van Dijk, 2004). También es pertinente mencionar que la metodología conlleva problemáticas para su aplicación en lo que refiere a la propia intencionalidad de quien la emplea, la sobre interpretación, la contextualización de lo analizado, la ideología y conocimiento de quien se sitúa en el papel de analista y por supuesto las presuposiciones que se puedan inferir respecto al discurso analizado (Van Dijk, 2004).

Cierta especificidad del Análisis Crítico del Discurso corresponde al Análisis de Contenido, el cual permite trabajar con la dimensión visual, es decir con la graficidad. Al respecto:

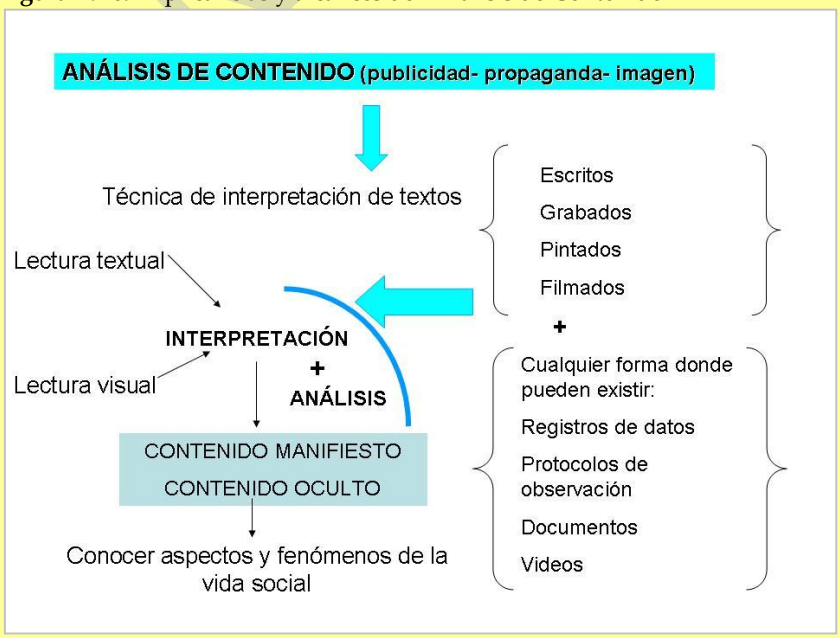
> El análisis de contenido en un sentido amplio, que es como lo vamos a entender en este trabajo, es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, trascripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos,... el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Abela, 2010: 2).

En todo texto o imagen existe un contenido real y uno latente, uno claramente expresado y visible y uno oculto; es decir, que en toda expresión y principalmente en las imágenes siempre está presente el contenido que denota y el contenido que connota (figura n.° 6).

> Todo contenido de un texto o una imagen pueden ser interpretados de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente. Por tanto, se puede percibir de un texto o una imagen el contenido manifiesto, obvio, directo que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar. Se puede además, percibir un texto, latente oculto, indirecto que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento, para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir. Tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido (Abela, 2010: 2).

RedIEG

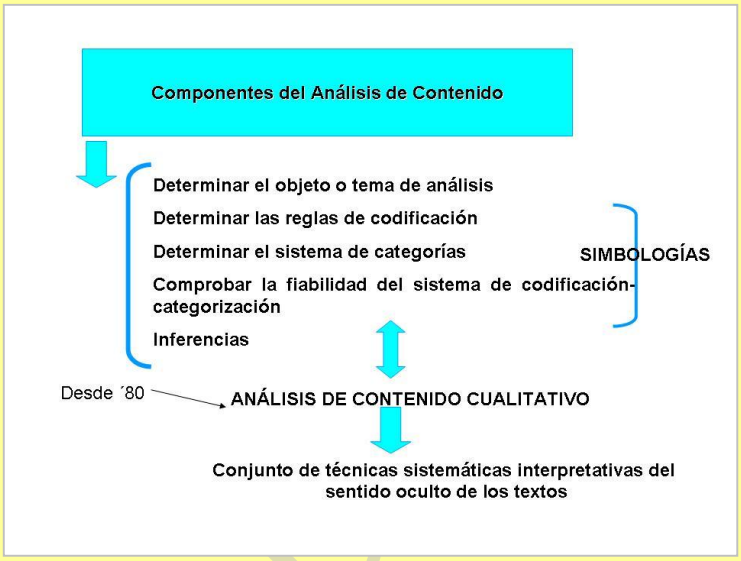
Figura n.° 6. Implicancias y alcances del Análisis de Contenido



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Abela, 2010.

Existen diferentes técnicas para realizar el análisis, algunas más estandarizadas y otras algo más libres. También están las técnicas que implican tanto cierta estandarización como cierta libertad en los modos de interpretación. No obstante, existe acuerdo en que como si de una investigación científica se tratase, hay pasos a cumplir tales como: determinar el objeto o tema de análisis, las reglas de codificación, el sistema de categorías, comprobar la fiabilidad y establecer las inferencias (Abela, 2010) (figura n.° 7). Pasos que implican la búsqueda y análisis de la información que pueda dar respuesta o sustentar las inferencias realizadas.

Figura n.° 7. Pasos implicados en el Análisis de Contenido



Fuente: Elaboración propia sobre la base de Abela, 2010.

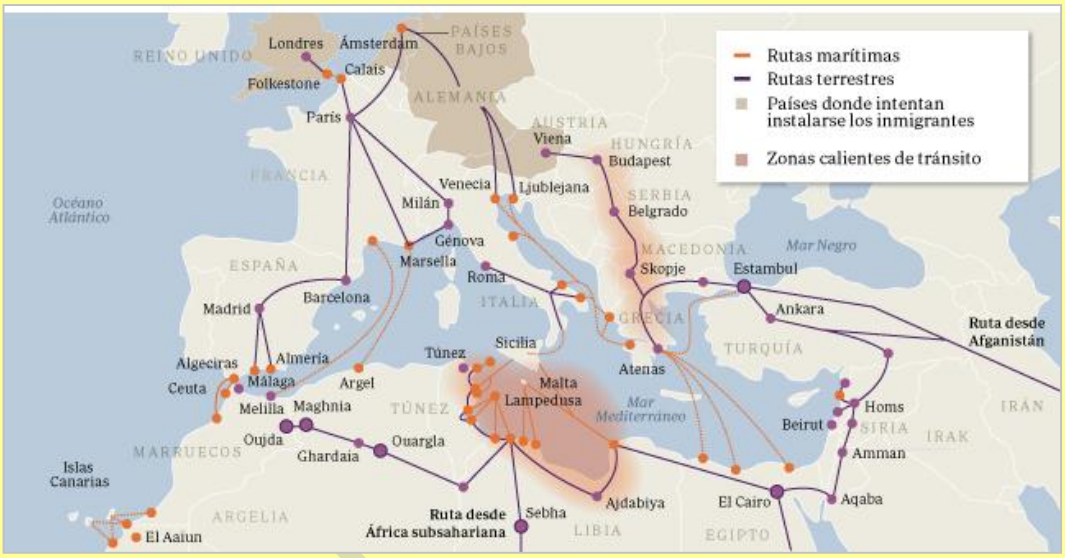
Si bien existen múltiples opciones de cómo implementar el análisis de contenido respecto a las imágenes, el desarrollo de análisis respecto a la graficidad y propaganda para los medio de difusión y comunicación, en vinculación con técnicas que sirven para el análisis de fotografía, permiten adaptar la técnica del empleo de fichas como mecanismo para la enseñanza de una problemática de relevancia social, como es la xenofobia, mediante el análisis de imágenes, como se verá en el apartado en que se comparte la propuesta diagrama.

¿Es posible que el desarrollo de ciertos contextos históricos fomente el sentimiento de xenofobia?

Este apartado, que se inicia a modo de interrogante, pretende reflexionar sobre la vinculación con el desarrollo de ciertos contextos históricos que han mantenido vinculación con procesos acentuados y agravados de sentimiento de nacionalismos exacerbados y xenofobia en las distintas sociedad. Si bien no es posible considerar que la respuesta en la vinculación que

cierto contexto histórico dará lugar a episodios concretos de xenofobia instaurada en una sociedad como una relación lineal y como una veracidad, si es posible reflexionar algunas relaciones que se establecen. Relaciones que permiten analizar el contexto actual del continente europeo, donde a la irrupción de la crisis económica-financiera en la Unión Europea que genera malestar en la sociedad se suma la llegada masiva de inmigrantes y refugiados desde países del denominado mundo islámico, debido a la persistencia de conflictos sociales y enfrentamientos civiles por causa de grupos fundamentalistas. Dinámicas migratorias que se agregan a los tradicionales desplazamientos desde Medio Oriente ingresando por la zona balcánica con la intención de llegar hacia el Norte de Europa o los desplazamientos desde el Norte de África hacia los países europeos en torno al Mar Mediterráneo (Frontex, 2015) (figura n.° 8).

Figura n.° 8. Rutas de inmigración a Europa



Fuente: Infografía ABC/ Fuente Frontex.

Al indagar, es posible contextualizar el fenómeno de la discriminación incluso como parte inherente a la propia condición humana, entendido como un proceso de selección. Al respecto, distintas investigaciones dan cuentas que en la historia de la humanidad, diferentes etnias y grupos sociales conformaban matrimonios buscando ciertos aspectos físicos característicos. Tal es el caso de los Mongoles, quienes seleccionaban para conformar matrimonio a las mujeres cuyos rostros fueran lo más planos posibles por ser considerados puros, en una selección natural que conformaba el fenotipo de los rostros mongoles. Por otra parte, en América, también es posible encontrar ejemplos, donde por mencionar algunos los Incas más representativos y socialmente posicionados poseían frentes protuberantes inclinadas que para lograrlas sometían a los infantes a un proceso de alteración de la fisonomía craneana, para lo cual colocaban tablillas de madera a los bebés en sus cráneos, atadas

fuertemente con cintas, para lograr ese el abultamiento craneano que era considerado el fenotipo de nobleza, como puede evidenciarse en los vestigios de la civilización incaica y las tribus incorporadas en su dominico como el caso de los Paracas.

Por lo tanto, la discriminación es una parte de los procesos de selección y muchas veces a lo largo de la historia de la humanidad implica la muerte. Es esta situación extrema de discriminación es cuando suele ser posible implicar el sentimiento de xenofobia e incluso la xenofobia racista. En el siglo XX, en el continente europeo ha habido ciertos contextos que han propiciado acciones xenófobas extremas. Al respecto, en referencia al malestar en Alemania por el posicionamiento social judío hacia inicios del siglo XX, distintos historiadores analistas lo solapan al ocultamiento de los efectos que la crisis económica internacional de 1929 de la cual Alemania sintió sus repercusiones, a lo que se sumó el malestar que el país acarreaba desde la derrota en la Primera Guerra Mundial. Todo ello fue propicio para el desencadenamiento de los conflictos bélicos que llevarían a la Segunda Guerra Mundial, donde Alemania implementa la política de exterminio en los campos de concentración nazi. No es el objetivo del escrito analizar los distintos contextos históricos que propiciaron manifiestos posicionamientos xenófobos en países europeos, por lo cual no se detalla al respecto, pero otro hecho que puede ser mencionado es la agravada situación de crisis económica, desempleo e hiperinflación que sumía en penurias sociales a la antigua Yugoslavia hacia finales de la década de 1980, previo al inicio de los conflictos bélicos de la década de 1990 que terminarían desmembrando a la ex Yugoslavia (Sánchez Hernández, 2005).

ReDIEG

Respecto al contexto actual, la propia Agencia Económica de la Unión Europea explica que la crisis del bloque fue producto de una crisis económico financiera, que llevó a implementar restricciones de todo tipo en los países europeos. Al respecto, cuando la ralentización de la economía en Estados Unidos impidió a un importante número de propietarios americanos reembolsar sus hipotecas, los bancos de todo el mundo que tenían inversiones relacionadas con esas hipotecas empezaron a perder dinero. El temor de la quiebra múltiple de bancos, luego de algunos casos de colapso, hizo que inversores y banqueros extremaran las precauciones, con lo que los bancos dejaron de prestarse dinero entre sí poniendo en dificultades a los que dependían de los prestamos (ec.europa.eu, 2016).

Los bancos europeos que habían invertido en el mercado hipotecario estadounidense fueron afectados; y para evitar la quiebra de algunos bancos, los gobiernos de muchos países como Alemania, Francia, Reino Unido, Irlanda, Dinamarca, Países Bajos y Bélgica acudieron al rescate. Rescate muy costoso para algunos países, como en el caso de Irlanda que casi provocó la quiebra del gobierno hasta que intervinieron otros países con ayuda financiera. En este contexto, en el año 2009 Europa entró en recesión y el problema pasó de los bancos a los

gobiernos. Así las restricciones afectaron profundamente a países como Grecia que tenía una debilitada economía, con administración poco gestionada y altas deudas con otros gobiernos (ec.europa.eu, 2016).

Como consecuencia de los ajustes, los países implementaron recortes en las políticas sociales. En el contexto de estas medidas, según la Comisión Europea, los recortes en las políticas sociales, sumado al desempleo, alientan la intolerancia y la violencia contra inmigrantes y minorías étnicas; fenómeno que además ayuda al auge electoral de la extrema derecha (*Clarín*, 4/5/2012) o incluso el de la extrema izquierda mediante defender los derechos e igualdades primero de los de nacionalidad compartida. Los países europeos, que siempre habían visto a la inmigración como una molestia necesaria para el rejuvenecimiento de su población, cambian su visión debido a los ajustes en políticas sociales de educación y salud, sumado al aumento del desempleo.

> Según un informe de la Comisión Europea contra el Racismo y la Xenofobia, un departamento del Consejo de Europa, independiente de las instituciones de la Unión Europea (UE), los ajustes están ayudando a alimentar el racismo y la intolerancia. El voto a partidos de ultraderecha es consecuencia de este aumento de la intolerancia, como ocurre en Grecia, donde los sondeos dan, para las legislativas de este domingo, un porcentaje de votos suficiente para que entre en el Parlamento un partido abiertamente neonazi. Se llama Amanecer Dorado, aboga por expulsar a todos los extranjeros y minar las fronteras y asegura que los griegos son la raza superior. Parte de ese voto nuevo que reciben populistas y ultraderechistas son antiguos votantes de izquierda, clase obrera, desencantados con los partidos tradicionales y que ven a los inmigrantes como competidores por empleos y servicios públicos cada vez más escasos. El informe asegura que "la inmigración se equipara con inseguridad y los inmigrantes irregulares, los solicitantes de asilo y los refugiados con ladrones de empleos o abusadores de los servicios públicos". Además, aumentan los discursos que dicen que "los musulmanes no son capaces de integrarse en las sociedades occidentales", añade el texto (*Clarín*, 4/5/2012) (figura n.° 9).

REDIFC

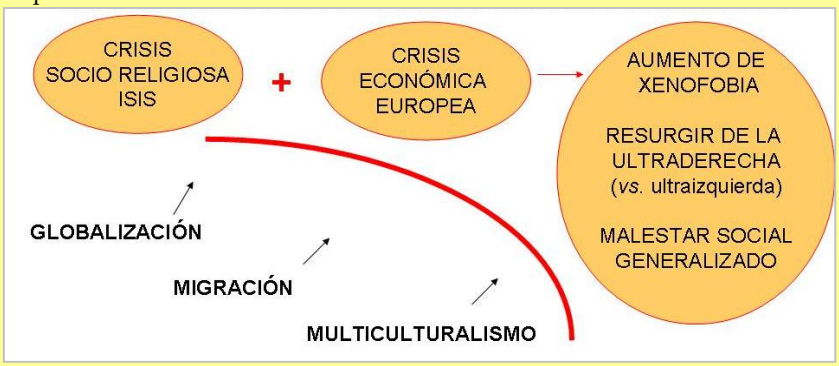
En simultáneo con la crisis económica financiera, con las imposiciones de restricción que los distintos gobiernos han tenido que someter a los países de la Unión Europea, se desarrolla la mayor crisis de migración de refugiados desde el Norte de África y Oriente Medio, principalmente desde Siria e Irak debido al accionar del autodenominado Estado Islámico de Irak y Siria (ISIS), debido a las guerras civiles y persecuciones político religiosas. Los expertos señalan dos principales rutas: la del Mediterráneo Central por Libia, que sería la más peligrosa y mortífera y, la de Grecia y Balcanes por Turquía la más numerosa (abc.es, 21/8/2015).

Figura n.° 9. Imágenes de marchas en repudio contra los inmigrantes en Europa en los últimos años

Fuente: Recopilación de diversos periódicos en línea.

Actualmente, debido al panorama sucintamente presentado del continente europeo, principalmente de los integrantes de la Unión Europeo, donde la crisis económica es sucedida por el contexto próximo de Medio Oriente y Norte de África con la llegada masiva de inmigrantes refugiados, como los distintos analistas lo mencionan provoca el resurgimiento de los nacionalismos con expresiones xenófobas, sustentados en los argumentos de la competencia ante las seguridades sociales de educación y salud, la competencia por los puestos laborales y las diferencias culturales y religiosas con respecto al mundo islámico (figura n.° 10).

Figura 10. El contexto actual de crisis internacional propicia la acentuación de las prácticas xenófobas



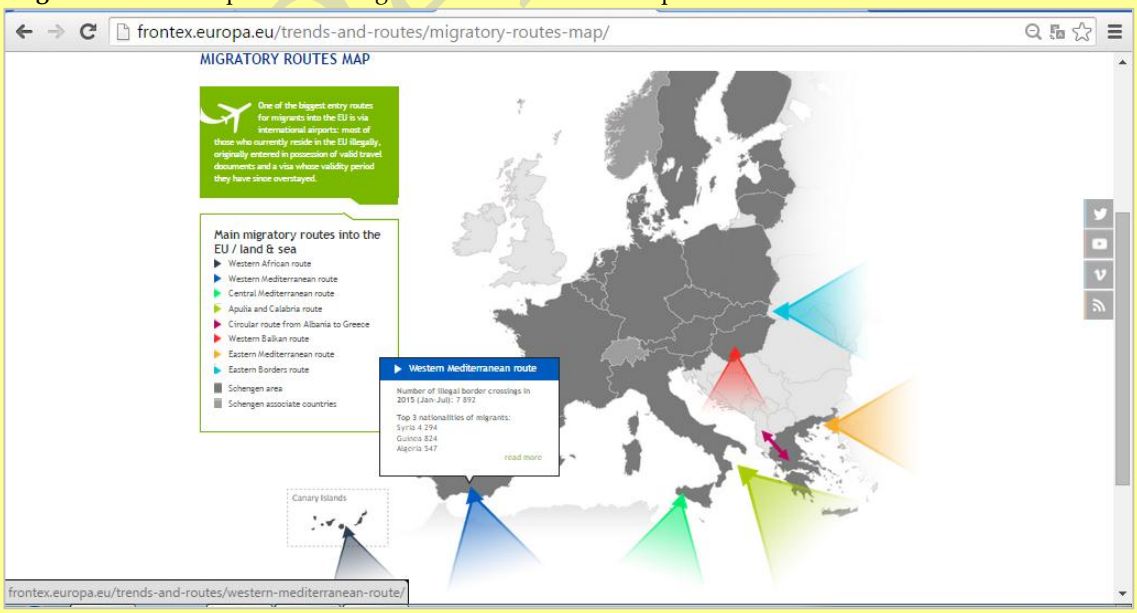
Fuente: Elaboración propia, Kraser Ma. Belén, 2015.

Propuesta de Análisis de Contenido en imágenes de la xenofobia en el continente europeo

Luego del abordaje del concepto central de la problemática de relevancia social que se analiza para el caso del continente europeo, como es la xenofobia en vinculación con el racismo y la discriminación y, el acercamiento a la metodología de Análisis de Contenido como integrante de la metodología de Análisis Crítico del Discurso; posterior a la breve caracterización del contexto europeo actual donde los distintos países de la Unión Europea siguen tratando de encontrar políticas que les permitan superar la crisis económica financiera vivenciada recientemente a lo que se suman las oleadas migratorias masivas de refugiados desde las espacialidades próximas, se presenta en este apartado una propuesta, a modo de contribución para analizar imágenes con mensajes connotados, además de lo que denotan en referencia a la xenofobia.

Como se anticipara, el Análisis de Contenido implica la búsqueda de información que confiera conocimiento para luego poder hacer inferencias respecto a las imágenes que se analizan. Es por ello que se propone primeramente analizar la información de la Agencia Europea para la Gestión de la Cooperación en las Fronteras Exteriores (Frontex) creada el 26 de octubre del 2004 e indagar desde el mapa desplegable (figura n.° 11) la información concerniente a rutas de migración, jerarquización de las mismas en base a las estadísticas de cantidad de inmigrantes y países de procedencia y destino.

Figura n.° 11. Principales rutas migratorias hacia Unión Europea



Fuente: http://frontex.europa.eu/trends-and-routes/migratory-routes-map/, 2015.

Luego del análisis de los datos obtenidos, mediante información recabada en distintas fuentes respecto al contexto presentado en este escrito de la situación actual del continente europeo y

precisamente de los países miembros de la Unión Europea en referencia a las políticas para sobrellevar la crisis económica de los último años, y la vinculación con las migraciones de los espacios vecinos. Es posible avanzar en el Análisis de Contenido de imágenes seleccionadas (figuras n.° 12 a 15).

Figura n.° 12. Imagen de xenofobia, caso n.° 1

Fuente: http://tusejemplos.com/ejemplos-de-xenofobia.

Figura n.° 13. Imagen de xenofobia, caso n.° 2

Fuente: http://lapatriaenlinea.com/?nota=101958.

Figura n.° 14. Imagen de xenofobia, caso n.° 3

Fuente: www.pnr.pt.

Figura n.° 15. Imagen de xenofobia, caso n.° 4

Fuente: http://tusejemplos.com/ejemplos-de-xenofobia.

En base al análisis mediante fichas se diagrama una ficha de análisis de contenido (figura n.° 16) que da cuenta del aspecto técnico, por un lado, donde se invita al estudiante a observar la imagen desde su composición, en referencia al uso de color y los elementos implicados en la misma. Para luego realizar el análisis de lo que la imagen evidencia en base a los interrogantes: ¿quién se muestra en la mismas?, ¿qué se muestra?, ¿cómo, dónde y para qué se muestra? Procediendo luego a indagar en la connotación, es decir el mensaje oculto que resguarda a la vez que implícitamente transmite, el cual requiere un esfuerzo de interpretación e inferencias que son posibles de arribar con un bagaje previo de conocimientos e información respecto a la problemática abordada.

Figura n.° 16. Modelo de fincha de Análisis de Contenido de imágenes

Análisis técnico	**Análisis de contenido**	
Imagen:	**Denotación**	**Connotación**
Blanco/negro: Color:	¿Quién?	Mensaje oculto que comunica:
Composición (descripción):	¿Qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Para qué?	

Fuente: Elaboración propia, Kraser Ma. Belén, 2015.

Reflexiones finales

Pese a que la utilidad del Análisis de Contenido para el análisis de imágenes puede ser minimizado en la enseñanza de la Geografía en las aulas universitarias, el caso propuesto tiene en consideración el valor que dicha metodología puede aportar como estrategia de enseñanza a los educandos que en un futuro serán docentes de geografía. Es por ello que la misma se considera útil como un medio para poder poner en palabras el mensaje oculto que los discursos (escritos o visuales) suelen esconder, principalmente cuando se refiere a problemáticas de relevancia social como es el caso de la xenofobia y los nacionalismos, en vinculación en este caso con la inmigración y la situación económica del continente europeo y puntualmente de los países de la Unión Europea.

No obstante, se quiere enfatizar que la metodología es un complemento y el aprendizaje de una temática particular no debe ser circunscrita únicamente a la implementación de la misma en la etapa de análisis de las imágenes, puesto que la misma debe involucrar los pasos que hacen a la búsqueda criteriosa de información para contar con cierto conocimiento adquirido sobre la temática, para luego poder interpretar y hacer inferencias sobre las imágenes. Por lo cual, a la vez contribuye al análisis multicausal de una problemática específica.

ReDEG

Es pertinente mencionar que en la adquisición de las implicancias como en la problemática referida de la xenofobia, es preciso lograr discernir como los conceptos en los discursos se mezclan, utilizando xenofobia, racismo y discriminación indistintamente, muchas veces con una cierta intencionalidad o resguardando cierta ideología.

Por otra parte el análisis propuesto permite reflexionar sobre distintos interrogantes que se enuncian a continuación con la intención de continuar la reflexión sobre los mismos por parte de los lectores y pueden contribuir en el debate luego del análisis de la temática y las imágenes abordadas: ¿Los desplazados son migrantes, refugiados, ilegales, ladrones de empleo, abusadores de servicios públicos? dando cuenta que muchas veces las distintas políticas implementadas desde los gobiernos terminan por estigmatizarlos en la sociedad contribuyendo a la discriminación y menosprecio del inmigrante o refugiado por causa de su cultura, creencias religiosas o posición social. ¿En verdad es necesario un contexto de crisis, como el ocurrido en la Unión Europea para que comience a posicionarse el auge electoral de la extrema derecha o existen ciclos inevitables en el avance socio económico de las sociedades?, ¿El rol asignado a los inmigrantes para el mercado laboral y las tasas de natalidad actualmente están en crisis?, ¿Debido a la escasez de empleo es posible que el fenómeno de vinculación entre la extrema derecha y extrema izquierda sea la que propicie la gestación de acciones xenófobas en el continente europeo?, ¿Cuál es el papel real de la propagan política contra la inmigración, cuando se analizan casos como el de Inglaterra y Grecia que intencionalmente manifiestan el rechazo a la inmigración? y por último, ¿El reclamos de países como Alemania y Francia que piden un aumento en los controles de frontera y el fin de la libre circulación de personas en la UE puede dificultar el futuro de la Unión?.

RedIEG

Referencias bibliográficas

Abela, J. (2010). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. [s/l]: [s/e].

Bouza, F. (2002). Xenofobia. *Glosario para una Sociedad Intercultural*. [s/l]: [s/e].

Sánchez Hernández, C. (2005). "La geometría variable del poder en política exterior I: La intervención occidental en Bosnia (1992- 95) y la matanza de Srbrenica". *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. 12.* Madrid: Universidad Complutense. Disponible en http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0505220053A/26737. (20/05/2015).

Van Dijk, T. (2004). "Discurso y Dominación". *Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas*. n.°4, Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá.

Fuentes periodísticas

Abc.es. Odisea en Europa: las rutas de los refugiados para sobrevivir. [En Línea] http://www.abc.es/internacional/20150828/abci-mapa-rutas-inmigracion-europea-201508280935.html (12/08/2015.

Clarín.com. El racismo y la xenofobia crecen con el ajuste en Europa. Informe anual. [En Línea] http://www.clarin.com/europa/racismo-xenofobia-crecen-ajuste-Europa_0_694130633.html (4/5/2012).

La Patria. Periódico de Circulación Nacional. La xenofobia: Un virus oculto. Mónica Aramayo Quinteros. [En Línea] Oruro, Bolivia. http://lapatriaenlinea.com/?nota=101958 (25/3/2012).

Páginas web

http://ec.europa.eu/economy_finance/explained/the_financial_and_economic_crisis/why_did_the_crisis-happen/index_es.htm

http://frontex.europa.eu/trends-and-routes/migratory-routes-map/.

ReDIEC

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 218-229.

Geografía, propuestas didácticas y nuevas tecnologías

Ayelen Fátima Lavagnino[1]

Resumen

Qué Geografía enseñar, cómo y para qué enseñarla es el punto de partida de toda reflexión que implique pensar la geografía escolar, la misma no es inmune a los cambios que afectan a la sociedad actual, el mundo es cambiante, diverso y las opciones de comunicación son cada vez más flexibles, por lo tanto, son evidentes las transformaciones experimentadas en los intereses y necesidades de los estudiantes.

Los objetivos del presente trabajo tienden a resignificar la clase y el aula como espacio de construcción de conocimientos, dónde ayudado por diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos y herramientas, los estudiantes de "Práctica de la Enseñanza en Geografía" elaboren propuestas didácticas innovadoras y comprometidas, acordes con la realidad social donde se implementaran, adoptando una postura de trabajo comprometido con el desafío constante de conocer y respetar la diversidad de las instituciones y sus contextos.

Las propuestas didácticas elaboradas serán implementadas a través de "práctica de ensayo" como aproximación temprana de los estudiantes universitario al ámbito escolar que les permitirá tensionar y analizar, desde una óptica de la experiencia, sus ramos teóricos.

1 Docente Auxiliar. Departamento de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto, correo electrónico: ayelavagnino@hotmail.com.

Palabras claves: Nuevas Tecnologías - Geografía Prácticas de Ensayo - Innovación - Estrategias

Abstract

What Geography teach, how and what to teach is the starting point of any reflection that involves thinking school geography, it is not immune to the changes affecting today's society, the world is changing, diverse and communication options are becoming more flexible, therefore, are evident the transformations in the interests and needs of students.

The objectives of this work tend to resignificar class and the classroom as a space for knowledge building, where aided by various strategies of teaching and learning, resources and tools, students of "Teaching Practice in Geography" develop educational proposals innovative and committed, in line with the social reality where implemented, adopting a working posture committed to the constant challenge of knowing and respecting the diversity of institutions and their contexts.

The didactic proposals developed will be implemented through "practice test" as early approximation of college students to the school environment that will allow them to stress and analyze, from a perspective of experience, their theoretical branches.

Keywords: New Technologies - Geography Practice Test - Innovation - Strategies

ReDIEG

1.Introducción

El mundo que hoy transitamos es muy diferente del de apenas unas décadas atrás, la humanidad vive condiciones históricas caracterizadas por el sentido del cambio acelerado, los avances científico-tecnológicos han contribuido a impulsar la transformación de la comunicación de masas, hecho evidente en el ámbito de las actividades de la vida cotidiana.

La tarea del profesor que se desempeña en la actualidad en el Ciclo Básico, en el Ciclo Orientado de Educación Media y en el Nivel Superior no debe limitarse a ser un simple técnico de su actividad desarrollando contenidos en un tiempo y espacio determinado, sino, por el contrario, debe estar preparado para enfrentar la diversidad, la multidimensionalidad, teniendo siempre en cuenta la realidad institucional, social, política, económica y cultural donde ejerza.

Actualizar la propuesta formativa de la Educación Secundaria y Universitaria implica, entonces, un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar, a los fines de potenciar la enseñanza y los aprendizajes a partir de un fortalecimiento del vínculo del estudiante con el docente y con el conocimiento.

Los objetivos del presente trabajo tienden a resignificar la clase y el aula como espacio de construcción de conocimientos, dónde ayudado por diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos y herramientas, los estudiantes de "Práctica de la Enseñanza en Geografía" elaboren propuestas didácticas innovadoras y comprometidas, acordes con la realidad social donde se implementaran, adoptando una postura de trabajo colaborativo y comprometido con el desafío constante de conocer y respetar la diversidad de las instituciones y sus contextos.

Se apunta a la elaboración de propuestas de enseñanza estructuradas desde las realidades de la escuela y apoyadas en recursos, materiales didácticos y estrategias que responda a los nuevos cambios histórico-sociales, a los fines de producir formas de enseñanza alternativas que hagan de la clase una acción innovadora.

Si bien las prácticas de enseñanza se piensan, se planifican, se definen en el ámbito institucional, al interior del aula, cobran sentido como prácticas singulares e irrepetibles.

> Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles (Edelstein y Coria, 2009: 17).

Mediante la implementación de las producciones elaboradas a través prácticas de ensayo y la inserción temprana de los practicantes en el nivel medio, se procura superar la visión del aula y de la clase como mero lugar físico en el cual se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para entenderla también como espacio pedagógico, de poder, de comunicación, de relaciones, de encuentro social y epistemológico.

ReDEG

2. Desarrollo

2.1 Enseñanza de la geografía para los nuevos tiempos

Uno de los problemas en la Enseñanza de la Geografía actual radica, principalmente, en la falta de motivación de los estudiantes, como resultado de clases centradas en el docente, excesiva descripción de hechos, memorizaciones, las cuales no atienden a las expectativas de los educandos; además que carecen de metodologías de enseñanza novedosas y acordes con los cambios del contexto actual.

Al analizar la complejidad del proceso enseñanza, el mismo debe ser comprendido desde donde surge, en las situaciones de enseñanza propiamente dicha, en las clases escolares. Marta Souto (1996) parte de concebir a la clase escolar como el escenario donde se producen las prácticas pedagógicas. Remite a un ámbito delimitado por el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal, es el ambiente donde los eventos, los sucesos transcurren, es al mismo tiempo, lugar de encuentro y contraposición entre deseos individuales y formaciones grupales e institucionales.

En la organización y desarrollo de la clase, el docente suele ser riguroso en cuanto al conocimiento de los principios y pautas que rigen al mismo, planifican con anterioridad determinadas situaciones y acciones a seguir, pero las movidas se van definiendo en función de lo que acontece, de la interacciones de todos los actores involucrados. La riqueza de la clase depende, de la combinación de movidas que el docente logre realizar, articulando métodos contenidos, a favor de la comprensión del alumno.

La conjunción y aprovechamiento de los diferentes recursos con que cuentan los establecimientos educativos permitirá el enriquecimiento de las prácticas pedagógicas y la posibilidad de adecuarla en distintas estrategias didácticas y metodológicas.

Desde fines del siglo pasado la sociedad en su conjunto se ve afectada por dos grandes procesos como son la revolución científica-tecnológica y la globalización, ejes transversales en la vida social contemporánea, que atraviesan ciudades, naciones y continentes, invaden formas de trabajo y vida, modos de ser y de pensar, y trascienden las representaciones y prácticas de los sujetos.

Las formas de conectarnos con los demás se realizan por medios digitales y electrónicos, lo cual permite aumentar la frecuencia, cantidad y calidad de las interacciones, la avanzada tecnología comunicacional informa sobre el desarrollo de los acontecimientos en el mismo instante y simultáneamente a como se producen.

REDEG

El papel del docente en la actualidad radica así, en afrontar y encarar los retos que la sociedad del conocimiento le ha heredado ya que a diferencia de hace algunas décadas, el estudiante tiene acceso a la información de manera rápida, excesiva y multimedial.

En este contexto, se puede observar que la Universidad como institución formadora, representa el segmento más conservador de la sociedad, es lenta en adoptar nuevas vías de tratar con la información y con la tecnología. Pareciera ser una institución envejecida, en una sociedad moderna que cambia constantemente, la misma sigue siendo rutinaria, inflexible y descontextualizada.

En un mundo donde el conocimiento se construye de manera diferente hay que enseñar y aprender de manera diferente. La introducción de las TIC en las distintas actividades humanas no implica solamente la realización de las mismas actividades que antes eran elaboradas por otros canales, sino que requiere modificar hábitos, procedimientos y la cantidad y calidad de información, dando lugar a transformaciones profundas.

Gimeno Sacristan (2001) parte de concebir a las "nuevas tecnologías" como aquellas que conjugan algunos de los modernos medios como: los informáticos, las telecomunicaciones, la grabación y difusión por medios electrónicos de textos, imágenes y sonido.

El trabajo con las nuevas tecnologías de la información y comunicación en las escuelas no es una tarea sencilla, el desafío radica en convertirlas en herramientas necesarias para potenciar e incentivar el proceso de enseñanza y para ello es necesario que el docente esté capacitado en qué recursos tecnológicos utilizar, cuándo y cómo.

RedIIG

Si consideramos que la escuela es la institución creada para garantizar aprendizajes socialmente relevantes, es imposible dejar de lado dichos adelantos, por lo tanto, se apunta a que, en forma gradual y según sus posibilidades, su formación, la realidad de su grupo, su disciplina, cada docente vaya incorporando nuevos recursos y herramientas. La incorporación de TIC en las propuestas áulicas no implica su uso permanente, ni la inutilización de otros recursos de aprendizaje ya existentes en los establecimientos, tales como libros, láminas, mapas, películas, entre otros.

Como señala Henry Jenkins (2007), un aula con una computadora es un aula con una radio, un noticiero, un canal de televisión, un periódico. Las computadoras pueden servir para filmar, fotografiar, editar imágenes, combinarlas con textos, insertarlas en publicación digitales, entre otros. Se propone de este modo una enseñanza más dinámica, integrada a la realidad específica del alumno, que lo lleve a ubicar a la enseñanza de la geografía frente a los cambios educativos del país, con énfasis en la metodología, contenidos, recursos y nuevas estrategias de enseñanza.

2.2 Enseñanza innovadora de la geografía

La asignatura Práctica de la Enseñanza en Geografía, corresponde al cuarto año de la carrera Profesorado en Geografía y es la primera instancia en la que el estudiante comienza a ejercer el rol docente, acercándose a la realidad concreta del aula. Los alumnos cursantes ya se encuentran finalizando la carrera y llegan a esta instancia con mucha incertidumbre, angustia y miedos respecto a las prácticas docentes y a su inserción en el ámbito escolar.

El conocimiento geográfico actualizado se debe reflejar en los contenidos de los cursos escolares, las nuevas opciones de comunicación posibilitan un espacio que permiten la construcción del conocimiento, dónde los diferentes recursos están al servicio del aprendizaje, por lo tanto, se hace presente una demanda de evolución por parte de los practicantes para adaptarse al cambiante entorno social y para ello es necesario replantear los objetivos, métodos e instrumentos de trabajo, se debe comenzar a considerar otras maneras de pensar y actuar donde lo prioritario debe ser el incentivo del pensamiento reflexivo y crítico del estudiante.

Los espacios de participación en la asignatura se distribuyen en tres: Las clases teóricas-prácticas, las clases de consulta donde los practicantes se reúnen con un docente coordinador que guía el proceso de observación, planificación y evaluación de la práctica de enseñanza y por último, la realización de la práctica docente en un establecimiento educativo.

Ante la falta de un espacio o trayecto que articule teoría con la práctica y promueva la práctica docente en años iniciales de la carrera, en el presente año lectivo se plantea la siguiente propuesta de trabajo como un espacio para que los estudiantes se involucren con la realidad áulica y las problemáticas propias del ámbito escolar, como una experiencia previa antes de realizar su práctica de enseñanza.

La temática a trabajar es la elaboración de propuestas didácticas, la misma se encuentra en la unidad n.° IV “docentes en acción”, por lo que la actividad puede hacerse extensiva a todo el programa, ya que los alumnos han hecho un recorrido por la carrera y han ido adquiriendo conocimientos, competencias y herramientas para su elaboración.

La actividad consiste en la elaboración de propuestas didácticas “innovadoras” para ser implementadas mediante prácticas de ensayo en cursos escolares específicos del nivel medio en relación al tema “Reconocimiento y análisis de las tendencias actuales en la movilidad espacial de la población, motivaciones y problemáticas derivadas” perteneciente al eje: dimensión socio-cultural del espacio mundial en los diseños curriculares de la educación secundaria de la provincia de Córdoba. (Ciclo orientado Cs. Sociales y humanidades, Tomo 3).

ReDIG

El diseño curricular propuesto por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2011-2015) plantea para la enseñanza de la geografía en el ciclo orientado del nivel medio poner énfasis en los cambios sociales surgidos a partir del fenómeno de la globalización en tiempos en que los territorios requieren ser interpelados En cuarto año, se propone que los estudiantes comprendan los procesos de transformación política, económica y socio-cultural, en el espacio geográfico mundial.

La propuesta de trabajo se realizará en etapas:

Primera etapa: inserción en establecimientos educativos del nivel medio.

Los alumnos de práctica de la enseñanza en geografía realizan la inserción en aulas de establecimientos educativos del nivel medio para una aproximación diagnóstica al contexto institucional y áulico, se llevan adelante observaciones de clase y del grupo de alumnos, como así también del equipamiento áulico y sus características.

Los estudiantes observan situaciones de clases diferentes, previamente relevadas por el equipo de profesores de práctica, visitando escuelas públicas de gestión estatal y privadas, con diversidad de contextos y recursos. Por lo tanto, el método de trabajo que los practicantes deben emplear para realizar su propuesta innovadora no es único ya que depende de los grupos, de la edad de los estudiantes, del tema a tratar, de los recursos disponibles, cuestiones todas ellas que son evaluadas por el docente al momento de planificar y definir sus estrategias de enseñanza.

ReDEC

Los contextos relevados y analizados presentan las siguientes características:

Escuela n.° 1

- 32 alumnos en total: siete varones (entre ellos tres repitentes) y 25 mujeres (dos repitentes y tres provenientes de otros colegio que aún no han logrado integrarse al grupo).
- Muchos problemas de conducta.
- Todos los alumnos tienen sus netbooks otorgadas por el programa conectar-igualdad.
- El establecimiento cuenta con sala de video equipada con DVD, televisor, equipo de música, micrófono y grabador de audio.
- Hay internet y wifi en todas las aulas.
- Esta permitido el uso del celular solo en los recreos y en el aula con previo aviso de los docentes a las autoridades.
- La mayoría de los alumnos tiene el libro de texto. En la biblioteca hay 14 ejemplares que utilizan los alumnos, también hay mapas y globo terráqueo.

Escuela n.° 2

- 26 alumnos en cuarto año: 11 varones y 15 mujeres.
- El establecimiento cuenta con una sala de computación con 15 pc equipadas y sala de video con monocañon, televisor, DVD y equipo de música.
- Red de internet solo en la sala de computación, no hay wifi.
- No está permitido el uso del celular, se sanciona a los alumnos que lo llevan al establecimiento.
- Todos los alumnos tienen su libro de texto.
- La biblioteca cuenta con mapoteca, atlas, libros de consulta y globo terráqueo.

Escuela n.° 3

- 15 alumnos en cuarto año: 5 varones (dos repitentes provenientes de otros colegios) y 10 mujeres (entre ellas tres repitentes).
- Los alumnos provenientes de otros colegios aun no tienen sus netbooks, algunos las tienen rotas y otros bloqueados, por lo que un total de 15 alumnos tienen sus computadoras totalmente en condiciones para el trabajo áulico.
- El establecimiento cuenta con sala de video equipada con televisor, dvd, equipo de música, micrófono y grabador de audio.
- Tiene conexión a internet pero el wifi no llega con buena señal y cobertura a todo el establecimiento.
- Los alumnos no tienen libros de textos propios, utilizan los de la biblioteca (hay 10 libros en total). Hay mapoteca y globo terráqueo
- Está permitido el uso del celular en los recreos. Al interior del aula puede utilizarse solo con aviso previo aviso del docente a cargo a las autoridades de la institución.

RedIFG

Escuela n.° 4

- 32 alumnos en cuarto año: 20 mujeres y 12 varones (tres repitentes)
- El establecimiento cuenta con una sala de computación con 10 pc equipadas y sala de video con monocañon, televisor, DVD y equipo de música.
- Red de internet y wifi
- Se utilizan los libros de textos de la biblioteca escolar: 15 disponibles
- La biblioteca cuenta con mapoteca, atlas, libros de consulta y globo terráqueo.
- No está permitido el uso del celular.

Segunda etapa: manos a la obra

Los alumnos deben recolectar diversidad de materiales didácticos en relación a la temática: "Tendencias actuales en la movilidad espacial de la población, motivaciones y problemáticas derivadas ". Los mismos, son subidos al aula virtual de la asignatura Práctica de la enseñanza en Geografía para compartir entre todos los practicantes, se requiere que cuenten con:

- Imágenes.
- Canciones.
- Videos.
- Audios.
- Artículos periodísticos.

Los docentes proporcionan los manuales de geografía y tutoriales de programas específicos como: Audacity, Windows Movie Maker, Google Earth, Google Maps, Cronos.

Los practicantes deben utilizar esos materiales para elaborar sus propuesta didácticas, seleccionando estrategias de enseñanza, recursos y herramientas que consideran que pueden proporcionar un tratamiento de la temática innovador, pero a su vez, optimo en relación a su contexto áulico e institucional, permitiendo e incentivando el pensamiento crítico y creativo que aleje al educando de solo la memorización y repetición de nociones y conceptos.

Las incorporación de las nuevas tecnologías de la Información y Comunicación para el abordaje de los temas permitirá que durante el proceso de aprendizaje cada estudiante puede acceder a información digital, en cualquier momento y desde cualquier lugar, extendiéndose el aprendizaje por fuera de los límites del aula.

Las tareas escritas, audiovisuales o multimediales realizadas en formato digital posibilita que las misma puedan ser trabajadas en sucesivos momentos de la secuencia didáctica, para reformular, corregir, mejorar.

Tercera etapa: puesta en acción

Las propuestas elaboradas se llevaran a cabo mediante de prácticas de ensayo. La implementación de dichas prácticas se considerará de gran importancia, ya que permiten la inserción temprana de los estudiantes en aulas del nivel medio, otorgándole al estudiante la construcción y manifestación de competencias necesarias para enfrentar, luego, las prácticas de la enseñanza, bajo el rol de futuros docentes profesionales.

La experiencia "práctica de ensayo" permite desafiar al alumno, las situaciones de aula real poseen un dinamismo que obliga a la resolución de problemáticas, toma de decisiones y

ReDEG

abordaje de temas que muchas veces no estaban del todo previstos, complejizado sus conocimientos, estableciendo mayores conexiones entre sus saberes y desplegando habilidades de comunicación que solo pueden ser desarrollados en un contexto real.

El ensayo ofrece al estudiante un proceso de ejercitación y desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades dirigidas a formar un profesional de la docencia capaz de identificarse con sus diferentes roles y funciones. Es decir, tiene como propósito planificar, ejecutar y evaluar la acción docente en situaciones reales, integrando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adquiridos en las diferentes asignaturas durante su proceso formativo.

Cuarta etapa: socialización y evaluación de la experiencia

Se lleva a cabo la socialización de la práctica de ensayo abriendo un espacio a la reflexión y evaluación, cada alumno cuenta su experiencia en la elaboración de su propuesta áulica innovadora y caracteriza los diversos recursos y estrategias que utilizó.

Un importante momento de la práctica docente es el análisis de las tareas en el aula misma, la perspectiva de un par que está compartiendo la misma experiencia, abre un espacio a la reflexión en relación a cómo se desarrolla la exposición dialogada, el manejo de los tiempos, el uso del vocabulario, el dominio de grupo. La capacidad de verse reflejado en un par que genera devoluciones legítimas, permite potenciar la posibilidad de alcanzar una mayor reflexión sobre la práctica en el aula, fortalecida por la mirada y la actuación de un compañero.

Finalizada esta instancia, los alumnos practicantes utilizando un recurso multimedia deben realizar la autoevaluación de su propuesta de enseñanza y práctica de ensayo, señalando debilidades y fortalezas de la experiencia, y a su vez implementan las modificaciones a las propuestas áulicas, si fueran necesarias, las mismas surgidas del debate y socialización de la práctica con sus compañeros y docentes.

Las autoevaluaciones son subidas al aula virtual para compartir con sus compañeros y docentes.

3. Consideraciones finales

Geográficamente, la acción educativa debe orientar su esfuerzo a formar a los educandos para que sean capaces de enfrentar la realidad espacial con sentido crítico y creativo, promoviendo la aplicación de renovadas estrategias de enseñanza y aprendizaje que faciliten el logro de una

ReDEC

armonía entre los conocimientos con la explicación de la realidad, de tal forma que el proceso didáctico se traduzca en el mejoramiento de la acción educativa y en incentivo para desarrollar la creatividad como base de los cambios.

La presente propuesta de trabajo invita a reflexionar una enseñanza de la geografía para los nuevos tiempos, la misma no es inmune a los cambios que afectan a la sociedad en la que se inserta, ya que son evidentes las transformaciones experimentadas en los intereses, actitudes y necesidades de los alumnos, así como en las ideas que presiden y configuran la geografía actual. Es necesario contraponer la forma de enseñanza tradicional en oposición a otra manera de acceder a los procesos pedagógicos del aula de forma innovadora, cuyo actor principal sea el alumno sobre la base de desarrollar estrategias que rompan con la clase memorística, enciclopédica y estática.

Las actividades, las estrategias, se pueden combinar de múltiples formas y ello dependerá, del manejo del contenido, de la comprensión del contexto y del uso creativo y óptimo de los recursos, materiales, herramientas y nuevas tecnologías disponibles que ofrecen un esquema de trabajo, una nueva forma de construir el conocimiento, donde el docente a cargo del aula es el único que puede operar este tipo de transformaciones de acuerdo con sus propios objetivos, su trayecto de formación personal y la realidad de su clase.

Como señala Nicholas Burbules (2010), uno de los roles del docente es el de generar las condiciones de posibilidad para las múltiples interacciones con el saber: fomentar las buenas fuentes, cuestionar los datos malos o malas prácticas, orientar búsquedas y selecciones.

La presente propuesta de trabajo le ofrece al estudiante de práctica, futuro docente, ir complejizado sus conocimientos, estableciendo mayores conexiones entre sus saberes y desplegando habilidades de comunicación que solo puede ser desarrollada en un contexto real. Las formas de enseñar no son estructuras vacías que pueden aplicarse a cualquier situación del mismo modo lineal y mecánico, sino que son medios de construcción y transmisión del conocimiento que se deben analizar didácticamente y adecuar al contenido que se quiere enseñar.

Las prácticas tempranas viabilizan el ejercicio reflexivo de la experiencia, permitiendo la identificación y el análisis de los contextos que inciden en la práctica docente, reflexionando y relacionando críticamente los elementos teóricos, prácticos y conceptuales del labor docente, evidenciando, como aporta Stenhouse (1991: 84), "… que cada clase, cada alumno y cada alumna, cada situación de enseñanza, refleja características únicas y singulares y que no es posible saber lo que es o será una situación de enseñanza hasta que no se realiza".

ReDIEG

4. Bibliografía

Anijovich, R. (2009). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Burbules, N. (2010). *Entrevista portal educ.ar*. Disponible en: http://youtu.be/VYfYmX5k6Gc.

Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura* digital, Buenos Aires, Santillana. Disponible en: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201106/documentobsicoforo2011_1.pdf.

Edelstein, G. y Coria, A. (2009). *La práctica de la Enseñanza en la formación de Docentes en Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.

Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.

Jenkins, H. (2007). Convergence Culture. *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Madrid: Paidós Ibérica.

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. *Diseños curriculares de la provincia de córdoba. 2012-2015*.

Pérez Gómez, A. I. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. 1. vol.4, Barcelona: Grao.

Rodríguez, E. (2006). "Enseñar geografía para los nuevos tiempos". *Paradigma Maracay*. vol. 27. n.° 2.

Sanjurjo, L. (2002). *La Formación Práctica de los Docentes. Reflexión y Acción en el Aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Souto M. (1996). "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal". En: Camilloni, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Stone Wiske, M. (2006). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Paidós.

Zenobi, V. (2009). "Las tradiciones de la Geografía y su relación con la Enseñanza. Tradiciones Disciplinares y Geografía Escolar". En: Insaurralde, M. (Coord.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.

ReDEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 230-246.

Pensar la evaluación. Los desafíos de la práctica docente

Stella Maris Leduc y Melina Ivana Acosta*

Resumen

Durante la Residencia se ponen en juego los conocimientos teóricos sobre la evaluación de los aprendizajes que los practicantes han adquirido en el trayecto formativo con los aportes de las asignaturas correspondientes a los campos disciplinar y didáctico.

Si bien conciben a la evaluación en proceso, como la forma privilegiada que acompaña y brinda retroalimentación permanente a los estudiantes, es necesario ofrecer diferentes momentos para garantizar el diseño de variadas estrategias evaluativas a partir de la selección de contenidos geográficos.

Los objetivos propuestos son reconocer en el desarrollo de las secuencias: la organización del eje temático, los saberes seleccionados, las actividades y recursos que facilitaron la evaluación en proceso con la consolidación de aprendizajes, y relacionar con los criterios e instrumentos de evaluación.

*Docentes e investigadoras del Departamento e Instituto de Geografía- Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa, correo electrónico: leduc.stellamaris@gmail.com meliacosta24@gmail.com.

Esta ponencia está enmarcada en el Proyecto de Investigación *La enseñanza de la Geografía. Aportes teóricos, curriculum, prácticas, sujetos*. Se desarrolla en el marco del Programa de Investigación "Contextos territoriales contemporáneos: abordajes desde la Geografía" Aprobado por Resolución n.° 093-14 - CD - FCH – UNLPam, con fecha de inicio el 1/1/2014.

La metodología de investigación empleada consiste en analizar las propuestas de enseñanza y su vinculación con los criterios e instrumentos de evaluación aplicados por los residentes en el abordaje de temas geográficos.

En relación a los aportes al desarrollo del conocimiento de la didáctica y la enseñanza de la Geografía, el propósito es socializar nuestras experiencias como docentes e investigadoras y contribuir a la reflexión y análisis de las prácticas evaluativas en la formación inicial y continua.

Palabras clave: evaluación, geografía, prácticas, propuestas de enseñanza

Abstract

During the residence they are at stake theoretical knowledge on the evaluation of learning that practitioners have acquired in the training course with input from the relevant subjects to discipline and educational fields.
While conceive the evaluation process, as the privileged form that accompanies and provides ongoing feedback to students, it is necessary to offer different times to ensure the design of various evaluation strategies from the selection of geographic content.

The proposed objectives are to recognize in the development of the sequences: the organization of the main theme, the selected knowledge, activities and resources that facilitated the evaluation process with the consolidation of learning, and relate to the criteria and assessment tools.

The research methodology used is to analyze the proposals of education and its relationship to the criteria and assessment tools applied by residents in addressing geographical issues.

Regarding contributions to the development of knowledge of teaching and teaching of geography, the purpose is to socialize our experiences as teaching and research and to contribute to the reflection and analysis of assessment practices in initial and continuing training.

Keywords: evaluation, geography, practice, teaching proposals

ReDEG

Introducción

La evaluación es un componente de la práctica docente que genera tensiones y dilemas que se visibilizan en las biografías de los estudiantes del Profesorado en Geografía.

Los desafíos se manifiestan al momento de pensar en la coherencia de la evaluación de los nuevos aprendizajes que enriquecen la práctica y favorecen la construcción de buenas enseñanzas. Asimismo, esto implica la necesidad de instrumentar una diversidad de estrategias de evaluación que atiendan a los requerimientos de los estudiantes a partir de las trayectorias escolares y de los lineamientos de una geografía crítica. Es por ello, que es preciso analizar la relevancia de la evaluación auténtica.

Fernández Caso y Gurevich (2014) asumen que la enseñanza de la Geografía desde una perspectiva crítica, debe comprenderse desde la multidimensionalidad y la multiescalaridad. Para ello, la propuesta debe establecer aspectos prioritarios en la selección de temáticas y contenidos que sean relevantes para interpretar la realidad social como así también presentar coherencia en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos.

En relación a las "selecciones de contenidos del temario escolar deben focalizarse en la atención al contexto sociocultural, vinculación del grupo de alumnos con el tema-problema, potencialidad del tema-problema para desarrollar debates sobre valores y presencia del tema-problema en la agenda pública" (Fernández Caso y Gurevich, 2014: 27), y de este modo lograr coherencia entre los objetivos, las actividades, los criterios e instrumentos de evaluación. En este sentido, la evaluación asiste las tareas de los estudiantes en la detección y explicación de los avances y retrocesos para tomar decisiones respecto a la reorientación de las acciones en la gestión de la clase.

ReDIC

La evaluación de los aprendizajes en Residencia Docente

En la Residencia se analizan los marcos teóricos sobre la evaluación de los aprendizajes, además de recuperar los conocimientos logrados por los estudiantes durante su formación académica en las diversas asignaturas del campo disciplinar y didáctico de la carrera del profesorado en geografía.

En este trayecto de formación se trabajan y discuten diversas concepciones de evaluación. Desde la cátedra, entendemos que la evaluación es una instancia de enseñanza y aprendizaje. En este sentido,

> (…) se convierte entonces en un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. El problema es que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser, en la práctica, mucho más protagónicas que el resto; y este modo de entender la evaluación de los aprendizajes sigue vigente hoy en las escuelas (Anijovich, 2012: 10).

La autora Carmen Palau de Maté (2001) admite el carácter polisémico de la evaluación, en tanto que es una construcción socio-histórica. La evaluación entendida como práctica humana, como práctica al ser considerada en un espacio social, no se trata de una actividad individual, sino que está contextualizada. Y a su vez, es humana, ya que dicha práctica compromete a quien la realiza, existe una relación donde existe una influencia de unas personas sobre otras, es una relación de poder de la acción justificada por el logro de fines deseables. Es a partir de esta concepción, que la evaluación adopta una dimensión política, como estrategia de acción de los actores ligada a una estructura de poder.

La evaluación debe ser entendida como una instancia más dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Perrenoud (2008) la instancia de evaluación deber ser formativa, a los efectos de lograr incorporarla a la metodología de trabajo áulico como formadora de conocimiento, inclusiva y de retroalimentación constante. En palabras de Litwin (1997), sería cambiar el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por el de producción a lo largo de diferentes momentos. La evaluación adquiere valores y significados auténticos, ya que abandona el carácter cuantitativo o solo interesa a los afectos de la acreditación. Es por ello, que es indispensable organizar un plan de evaluación (Anijovich, 2010; Palau de Maté, 2001), que no solo oriente a los aprendizajes, sino que integre de manera procesual y admita la complejidad en relación a los distintos saberes y categorías conceptuales de una estructura general. Esta perspectiva de evaluación adopta una función eminentemente reflexiva y orientadora. Se concibe, entonces, como dispositivo del proceso educativo y su finalidad reside en acompañar y orientar a los estudiantes y profesores a superar y modificar aquellas prácticas que distan de contribuir a la integralidad del proceso de enseñanza. Esta instancia le brinda el carácter de retroalimentación, no solo para el aprendizaje procesual de los alumnos sino para reflexionar y autoevaluar la propia práctica.

La retroalimentación debe ser continua y recurrente, íntimamente relacionada con el proceso de evaluación. Ambas instancias van de la mano, los sentidos atribuidos a las devoluciones en el aula nos demuestran el lugar que le otorgamos a la evaluación. Sobre retroalimentación, los autores manifiestan que debe entenderse "como parte de un proceso divergente, no lineal, fragmentado y ecléctico", que debe tener en claro los criterios, tiempos y niveles de participación tanto de docentes como de alumnos. Sostiene Anijovich, "la retroalimentación es básicamente un proceso de regulación de los aprendizajes y la enseñanza". Al respecto la autora se pregunta: ¿la retroalimentación se propone mirar hacia el pasado o trabajar sobre el futuro?, ¿el impacto y el cambio posterior a la retroalimentación perduran? Es decir, si la idea es revisar lo aprendido o proyectar nuevos aprendizajes. Anijovich advierte que "es importante tener presente que el estudiante no siempre va a producir una acción espontánea de revisión y/o mejora por el solo hecho de haber recibido una retroalimentación" (Anijovich, 2010: 135).

En este sentido, Anijovich (2010) plantea que una clave para construir la evaluación como herramienta potente para la enseñanza y el aprendizaje implica fortalecer la retro-alimentación, es decir, la devolución que realiza un otro —ya sea el docente u otros compañeros, en la medida que estén preparados para hacerlo— sobre las propias producciones. La retroalimentación es básicamente un proceso de regulación de los aprendizajes y la enseñanza.

La retroalimentación supone "un ida y vuelta" permanente y no solo es imprescindible para revisar los resultados y desempeños hacia atrás en el tiempo, sino también tener en cuenta los futuros conocimientos; por ello es necesario que este proceso tenga continuidad en el tiempo; deben quedar explicitados de manera correcta los roles asignados en cada tarea, tanto de los alumnos como los docentes, que permita llegar a la instancia de autoevaluación de las acciones realizadas, y que se efectúen acciones con anterioridad, y se ejercite la retro-alimentación en los primeros años del ciclo escolar, para poder comprender de manera sensata las intenciones que pretende lograr una buena retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación integrada según Davini (2015), hace posible ponderar el valor y la pertinencia de su programación tanto como su adecuación al contexto, a los alumnos y al ambiente de enseñanza. Facilita el análisis de la secuencia metódica, de la estrategia de enseñanza elaborada y de las actividades propuestas por el docente.

En la cátedra se pretende que la propuesta a desarrollar en el proceso de evaluación se realice desde el enfoque de la heterogeneidad y diversidad, tanto en la enseñanza como en la evaluación, poniendo el foco en la gran variedad de estilos y ritmos de aprendizaje, intereses, niveles de comprensión de los estudiantes y contemple los siguientes criterios: estimular los pensamientos divergentes, relaciones y respuestas múltiples; plantear consignas diversas como debates, informes, producciones gráficas entre otras, que permitan demostrar los conocimientos y capacidades; poner énfasis en las habilidades del pensamiento crítico: análisis, comparación, generalización, predicción, formulación de hipótesis; estimular a los alumnos para que establezcan relaciones entre la información, experiencias vividas y los conocimientos previos; ofrecer a los alumnos oportunidades para la autoevaluación y la revisión de sus trabajos junto a sus pares; analizar en forma conjunta con los alumnos los criterios para evaluar el desempeño.

ReDEC

La evaluación en la enseñanza de la Geografía

La práctica implica la planificación de la evaluación a partir de la definición de acuerdos metodológicos entre el residente, el docente formador y coformador que garanticen la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta la información brindada sobre los logros, dificultades, capacidades, intereses y potencialidades del grupo-clase.

La formación concerniente a la programación de la evaluación permite identificar cinco momentos en su proceso de construcción:

> En un primer momento, las observaciones y ayudantías facilitan a los residentes el reconocimiento de estrategias e instrumentos evaluativos que el docente implementa en la clase. Resulta una instancia formativa en la que articulan la teoría y la práctica sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos e indagan acerca de conocer qué, para qué y por qué evaluar, la recolección de información disponible, la formulación de juicios de valor cuali y cuantitativos y la toma decisiones.

Con posterioridad, en el análisis de listas de cotejo y registros narrativos comparten con otros estudiantes las diversas prácticas evaluativas que se desarrollan con la enseñanza de contenidos geográficos, en cursos del Ciclo Básico y Ciclo Orientado. Esta actividad tiene el propósito de lograr la construcción de un plan de evaluación que atienda a los intereses de los alumnos, el nivel de participación en evaluaciones orales y escritas, los tipos de consignas, la autonomía de trabajo en relación con la propuesta, las actividades individual y grupal, los recursos, las devoluciones, las retroalimentaciones, entre otros. Esta información no sólo es útil para los alumnos, sino también aporta a la reflexión del docente como enseñante, como planificador y como evaluador.

Asimismo, existe un tercer momento de análisis de los criterios de evaluación y acreditación propuestos en las planificaciones de los docentes, los instrumentos de evaluación y las calificaciones de los estudiantes y su relación con los materiales curriculares antes del inicio de la práctica, a fin de tener conocimiento sobre los logros y dificultades.

Un cuarto momento de diseño de la propuesta didáctica en la que seleccionan los saberes en función del eje sugerido por el coformador, las actividades, estrategias, recursos en concordancia con las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Un quinto momento de aplicación de estrategias evaluativas en las prácticas de enseñanza con el acompañamiento del formador y coformador y su socialización en el grupo de reflexión para brindar aportes para la mejora y la toma de decisiones.

ReDEG

Para este trabajo se seleccionan tres planificaciones de prácticas evaluativas que responden a diferentes instituciones, coformadores, residentes en el tratamiento de contenidos de enseñanza para segundo, tercero y quinto año de la educación secundaria.

Es fundamental que los residentes analicen las planificaciones desde la mirada formativa focalizada en el análisis y la reflexión y evitar juicios de valor. El objetivo es interpretar que cuando el docente elige y diseña una evaluación, ésta debe responder a los mismos criterios utilizados para enseñar; es decir, debe ser coherente con el estilo de enseñanza y proveer retroalimentación para las modificaciones necesarias. Esto significa que los instrumentos utilizados para evaluar, así como los momentos para hacerlo, la manera de interpretar y abordar los errores así como los resultados, la inclusión del docente con sus apreciaciones personales y la reflexión acerca de sus prácticas y el modo de participación de los alumnos en su proceso de evaluación, deberá ser coherente con la concepción de enseñanza y de aprendizaje reflejada en la planificación y en la práctica cotidiana.

– La planificación integrada de segundo, tercero y cuarto año plantea en su fundamentación que "Los contenidos de Geografía presentados para los espacios curriculares de América, la Argentina y el Mundo en el contexto de la globalización, proponen un grupo de saberes relacionados con el conocimiento del espacio geográfico como producto social". Para que se produzcan aprendizajes significativos y se puedan aprehender las problemáticas socio-territoriales en el aula de Geografía, se deben poner en práctica las teorías constructivistas que demuestren el desarrollo de una evaluación en proceso, que se desplieguen mecanismos novedosos que provoquen el interés y la motivación en los alumnos para llevar adelante un aprendizaje interestructurante. Es por ello que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no son una actividad individual por parte del alumno, sino que se articulan de manera conjunta con la ayuda del profesor, en torno a la implementación de estrategias didácticas en los que los estudiantes puedan consolidar saberes valorados, construidos por la sociedad.

La evaluación se concibe como un proceso que considera las trayectorias de los alumnos. Las clases se desarrollarán con la modalidad de aula-taller y serán teórico-prácticas. Los alumnos deberán realizar la totalidad de los trabajos prácticos y actividades propuestas en la carpeta, la que será controlada periódicamente.

En cada clase se recuperarán oralmente los temas y contenidos trabajados con anterioridad. El registro del desempeño de los alumnos, las evaluaciones escritas y el trabajo en el aula constituirán las fuentes para elaborar la nota final. La evaluación constará de tres procesos valorativos: diagnóstica: trabajos prácticos y/o debates orales para indagar sobre los conocimientos previos y adquiridos; sumativa: mediante actividades orales y escritas, semanales, individuales o grupales y formativa: con evaluaciones escritas y orales, trabajos

ReDIC

prácticos y guías de trabajo. También formará parte de la evaluación la entrega en término de las tareas, la responsabilidad, la solidaridad y la participación activa y crítica respecto de las propuestas de trabajo de los docentes.

La planificación de tercer año corresponde al colegio de la UNLPam que presenta un diseño curricular de carácter institucional. En la misma plantea la evaluación formativa según Perrenoud (2008) entendida como una dimensión del acto de enseñar y de las situaciones didácticas y como una actividad que integra los saberes y las estrategias del docente. Desde esta concepción definen criterios de evaluación como predisposición para la tarea áulica, respeto ante la diversidad de opiniones, valoración del trabajo propio y de los compañeros, elaboración de trabajos prácticos e informes individuales y grupales realizados en forma y entregados en término, participación, responsabilidad y dedicación en las actividades propuestas, calidad en la expresión oral y escrita, participación oral en las clases diarias. Para el cierre de cada unidad se prevén evaluaciones escritas individuales y/o grupales y actividades de integración hacia el final del ciclo lectivo.

Entre los componentes de la planificación mencionan los criterios de acreditación: localizar los distintos sitios y objetos de estudio geográficos a escala local, regional, nacional y mundial; explicar la configuración territorial de la Argentina teniendo en cuenta aspectos físicos, históricos, sociales y económicos; relacionar las actividades económicas con las condiciones ambientales y las desigualdades socioterritoriales del territorio argentino; inferir las causas y consecuencias de estudios de caso; interpretar críticamente diferentes fuentes de información; calidad en la expresión oral y escrita con uso de vocabulario específico; transferencia de categorías teóricas al análisis de situaciones reales a diferentes escalas de análisis; participar en las actividades de aprendizaje propuestas.

La planificación de quinto año de Geografía establece los criterios de evaluación: utilizar vocabulario específico de la materia, cumplir con las pautas de convivencia establecidas, definir, interpretar y relacionar conceptos, ideas y hechos a partir de la lectura de los textos, participar activa y respetuosamente de forma individual y grupal, presentar carpetas para una revisión periódica, aprobar las evaluaciones orales y escritas, participar en forma activa en todas las tareas que se propongan, realizar trabajos prácticos grupales e individuales de resolución en clase y extraclase.

RDIG

Entre los materiales curriculares, la normativa y la planificación de la evaluación

Los materiales curriculares de la Educación Secundaria del Ciclo Básico y Orientado de la Provincia de La Pampa, no hacen referencia a la evaluación En las orientaciones didácticas definen que la planificación de la enseñanza permite reflexionar acerca de los mejores modos de orientar las actividades de los alumnos y favorecer el logro de buenos aprendizajes.

Esta reflexión comprende todos los conocimientos que el docente posee de los contenidos y de cómo conviene enseñarlos, las representaciones y los distintos componentes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En el desarrollo de las actividades y su originalidad, el docente pondrá en juego su potencial creativo para lograr el estímulo necesario en sus estudiantes, quienes a partir de una actitud responsable, colaborarán en la consolidación de prácticas que favorezcan los procesos significativos de enseñanza y aprendizaje.

En los propósitos de las orientaciones didácticas, la elaboración de las actividades, la implementación de las estrategias adecuadas y de los recursos que se utilizarán, trasunta la necesidad de hallar formas de abordaje de la realidad, que les presenten a los estudiantes situaciones dilemáticas, complejas, contradictorias, conflictivas con el fin de posicionarlos desde la argumentación, formulación de preguntas, discusión, elaboración de hipótesis, establecimiento de relaciones causales, construcción de significados, que les posibiliten desarrollar un pensamiento crítico, analítico y reflexivo de la realidad en la que se hallan insertos, entendiendo la complejidad de los elementos y procesos que conforman los sistemas territoriales contemporáneos.

ReDIEC

La Resolución n.° 660/13 del MCE expresa que “La evaluación es un proceso continuo que integra la enseñanza y el aprendizaje y posibilita al docente repensar sus prácticas de enseñanza para reforzar la apropiación de los saberes de los estudiantes durante el trayecto escolar”.

La evaluación es intencionalmente reguladora de la enseñanza e implica apreciar logros que cada alumno realiza en función de sus puntos de partida, de sus situaciones y condiciones de trabajo en el aula. En este sentido, no se puede separar la evaluación de la enseñanza, así como tampoco del contenido de lo que se enseña y de las estrategias didácticas empleadas.

En lo que respecta a los criterios de evaluación su elaboración se realiza sobre la base de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y los Materiales Curriculares. El proyecto educativo y la propuesta escolar en contexto estarán consensuados en un trabajo colaborativo entre el equipo directivo y el equipo de enseñanza.

El proceso de evaluación exige la elaboración de diversos instrumentos coherentes con la propuesta de enseñanza efectivamente desarrollada y los saberes considerados prioritarios. Dichos instrumentos dan lugar a situaciones que pueden ser resueltas por los estudiantes a través de diferentes procedimientos, según sus capacidades y habilidades.

Las actividades evaluativas pueden ser de diferentes tipos según las orientaciones y la disciplina, aunque algunas se desarrollan en ambos ciclos con la complejidad propia de los ejes, dimensiones y conceptos que presenta cada año.

Para planificar, los criterios que se proponen en la orientación en ciencias sociales resultan pertinentes para la evaluación en geografía, teniendo en cuenta que ocupa un lugar relevante respecto a la construcción de conocimientos y los propósitos formativos de los estudiantes son: identificación y análisis de las problemáticas sociales, económicas, políticas, ambientales, territoriales y culturales desde una perspectiva integradora y procesual; reconocimiento de distintas interpretaciones sobre acontecimientos, procesos o problemáticas sociales y humanísticas estudiadas; explicitación, análisis y reformulación de las representaciones de los estudiantes sobre diversas problemáticas sociales y humanísticas, así como acerca de los imaginarios morales y políticos establecidos; interpretación de distintas fuentes de información (orales, escritas, visuales, virtuales, entre otras); producción de variados recursos y materiales, mediante lenguajes y tecnologías diferentes; desarrollo de prácticas y valores participativos, solidarios y democráticos, así como la creación de perspectivas propias, autónomas y críticas.

ReDIEC

Para evaluar los conocimientos geográficos es imprescindible establecer vinculaciones con los saberes del campo de las ciencias sociales, y atender a criterios que son transversales a todas las disciplinas como la producción de textos, el uso de las nuevas tecnologías y las prácticas socio-comunitarias.

En el marco normativo se sugieren estrategias como: formulación de preguntas, planteo de problemas, estudios de caso, elaboración de proyectos que brinden oportunidades para el análisis y la interpretación de distintas temáticas; interacción social en foros, debates, trabajo en equipo; salidas de campo, visitas a instituciones de relevancia social, cine-debate; trabajo con distintos tipos de fuentes, auto y coevaluación para propiciar la metacognición y los aprendizajes críticos, que promueven diversos modos de evaluación.

En tanto, los instrumentos de evaluación diversifican las propuestas evaluativas con la utilización de narrativas, diálogos, coloquios; carpetas de campo, portfolios; presentaciones con soportes informáticos y/o audiovisuales, exposiciones orales; informes, trabajos monográficos; pruebas escritas, registros, listas de control (Res. CFE n.° 142/11).

En la orientación de economía y administración, la evaluación de la geografía puede centrarse en los siguientes criterios seleccionados como: la identificación y el análisis de las problemáticas socio-económicas, organizacionales y ambientales, desde una perspectiva integradora y procesual; el reconocimiento, el posicionamiento y la argumentación de distintas interpretaciones sobre los acontecimientos, procesos o problemáticas estudiados, teniendo en cuenta los aportes que brinda desde las múltiples dimensiones.

Algunos instrumentos de evaluación sugeridos para la orientación son: los estudios de casos, esto significa que el análisis e interpretación de casos puede resultar de utilidad para la evaluación de diversos temas, como por ejemplo: impacto de políticas económicas y las problemáticas socio-económicas que permitan un abordaje multidisciplinar (Res. CFE n.° 142/11).

La evaluación debe ser un proceso de retroalimentación, de un continuo aprender en el marco de objetivos de las Ciencias Sociales y la Geografía, para desarrollar potencialidades en los estudiantes que les permitan acceder a procesos de comprensión, interpretación, análisis crítico, manejo de fuentes, datos, diferentes tipos de información, y otros elementos propios de las ciencias sociales que les ayuden a preguntarse y comprender el pasado, el presente; y generar alternativas de solución a los conflictos actuales y los que se construyan en clase.

La enseñanza de la geografía promueve la capacidad de comprensión de los problemas socio territoriales, ambientales, político, que conlleva la definición de criterios transversales de evaluación. como considerar los propósitos formativos que atiendan a la comprensión, ofrecer para cada objetivo de aprendizaje varios desempeños de interpretación, relación, comprensión, explicitar claramente cada desempeño y brindar retroalimentación, buscar pertinencia entre objetivos de aprendizaje y desempeños y por último compartir con los alumnos la selección de criterios.

ReDIEG

Los sujetos y actores gestionan y construyen el territorio en la evaluación de segundo año

La practicante planifica una secuencia didáctica en la que aborda el eje: Los sujetos y actores gestionan y construyen el territorio a través del saber propuesto “La comprensión de las características más relevantes de la población americana y la explicación de sus principales problemáticas, particularmente las vinculadas con la distribución, estructura y dinámica de la población; las migraciones y las condiciones de vida y de trabajo”.

En el análisis se pone de manifiesto la vinculación de la enseñanza con la evaluación, en cada actividad recoge información sobre el desempeño de los estudiantes.

En diferentes momentos de la clase, la evaluación diagnóstica acompaña el proceso de enseñanza cuando argumenta que "La actividad servirá también para conocer las ideas previas de los estudiantes sobre el tema. Una vez expuestas las ideas y registradas en el pizarrón y en las carpetas, se realiza un cierre de clase, repasando los conceptos revisados en una tarea colectiva y de construcción de conocimientos en el aula"

La participación en una propuesta institucional se inscribe en la necesidad de practicar la escritura, en el marco de un trabajo colaborativo, en que cada participante del grupo imagine posibles soluciones. También se presenta la oportunidad de participar en un taller literario, motiva a los estudiantes en la elaboración de cuentos que tratan la situación de la niñez y el trabajo infantil en América.

La evaluación de los cuentos se realiza de acuerdo a los siguientes criterios: claridad en la redacción y tratamiento del tema y la novedad e imaginación con que pueden realizar una denuncia del problema, un anuncio de un programa televisivo, un final diferente de una situación crítica, en definitiva, el objetivo es lograr una propuesta creativa.

Se trabaja en clase con la actividad y el cuento elaborado por cada grupo de estudiantes. La residente acompaña a los grupos para indagar sobre la motivación que genera el tema a trabajar y los avances de las producciones, de este modo favorece y estimula en la práctica cotidiana del aula. En esta actividad, se promueve la evaluación significativa esto es dar oportunidad para que los alumnos puedan revisar sus producciones, volver a pensar acerca de ellas y producir modificaciones.

En las actividades de cierre se solicitan los trabajos prácticos para realizar correcciones. Se explicitan los criterios de evaluación como plazos y dificultades en la comprensión de consignas del grupo de estudiantes sobre la actividad.

La integración de los conceptos el trabajo infantil, condiciones de vida de las poblaciones americanas, pobreza intergeneracional, injusticia social, derechos del niño habilita la participación oral que se constituye en evaluación formativa.

Destina un tiempo estimativo para la devolución de trabajos prácticos con sugerencias y observaciones sobre los avances de otras producciones. En este sentido, se observa que atiende los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y la simultaneidad de tareas. Establece pautas que orienta a los estudiantes su preparación para realizar un trabajo práctico integrador, individual y con los materiales utilizados en las clases.

El trabajo práctico integrador es un instrumento que anticipa la instancia de calificación. En este caso la dinámica demográfica y calidad de vida en América, cuyo objetivo es consolidar saberes y conceptos clave referidos a los procesos sociodemográficos de América.

Con diversidad de fuentes y recursos utilizados en el desarrollo de las clases, realiza una revisión de los temas abordados para que los estudiantes logren la comprensión del proceso sociodemográfico.

El trabajo se organiza en consignas que evalúan localización, lectura de textos para completar cuadros y responder a interrogantes problematizadores, análisis de pirámides de población y estudios de casos.

La industria en la Argentina en la evaluación de tercer año

La planificación de la enseñanza del eje temático: la industria en la Argentina. Impactos socio-territoriales en los espacios urbanos y rurales. La producción de bienes: clasificación. Las políticas industriales en la Argentina. Impacto socio-ambiental de la localización industrial. Espacios urbanos y espacios rurales. Funciones urbanas, sistemas urbanos y ciudades globales. Calidad de vida presenta estrategias y recursos desde una postura innovadora.

El trabajo integrador es planificado en pareja pedagógica, en su argumentación respecto a la utilización de este instrumento las residentes han pensado en este tipo de evaluación, porque en el desarrollo de las clases evaluaron a los alumnos mediante diversas estrategias. En el análisis de las prácticas, se registra que proporcionan trabajos para realizar en grupos, considerando los procesos y los productos grupales. Además, las actividades favorecen la reflexión acerca de sus propios aprendizajes, su motivación, compromiso con la tarea, trabajo grupal, entre otros.

La evaluación formativa, que se ha intentado aplicar a lo largo de las clases, se fortalece con un trabajo práctico integrador individual con la posibilidad de consultar sus materiales de estudio.

Según lo expresa Perrenoud (2008) el objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones así como también sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto del proceso. Su uso continuo permite analizar y comprender a cada alumno, para que los docentes desarrollen acciones que promuevan y guíen los aprendizajes, para que los alumnos aprendan a evaluarse, a advertir sus dificultades y comprensiones, la retroalimentación que se les ofrecen a los alumnos son específicas y oportunas en el tiempo. La evaluación formativa – auténtica, tendrá en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes y la posibilidad de que todos logren aprender, mediante actividades variadas en las que sea posible optar y tomar decisiones para resolver los problemas cotidianos.

ReDIEG

Mediante la retroalimentación a lo largo de todas las clases se busca que los estudiantes se apropien de los contenidos y procesos de aprendizajes, asumir responsabilidades y autonomía cognitiva. Es una práctica que debe llevar a la reflexión para encontrar sentido, revisar sus estrategias, conocerse como estudiantes y avanzar en sus aprendizajes.

La evaluación siempre debe ser coherente con lo enseñado.

El objetivo es relacionar e integrar los aprendizajes en el abordaje de los temas trabajados en la secuencia. La metodología consiste en la observación y análisis de imágenes, estudios de caso y situaciones problemáticas.

Las consignas de trabajo son explicadas para que los estudiantes logren interpretaciones que les posibiliten responder según los criterios, en la misma combinan el modo de evaluación presencial y domiciliario.

En la evaluación final, los estudiantes utilizaron sus celulares para consultar los materiales audiovisuales como videos, presentación powerpoint, fotografías de redes conceptuales elaboradas por los estudiantes y otros publicados en el blog. Este tipo de evaluación pone en juego las capacidades de interpretación y comprensión con el uso de las nuevas tecnologías.

ReDIEG

La dimensión económica de los territorios en la evaluación de quinto año

El residente desarrolla en quinto año del ciclo orientado de economía y administración, la dimensión económica de los territorios en geografía. Este eje analítico, centra su atención en los aspectos económicos del territorio argentino, comprendiéndolos dentro un contexto global a partir del saber "El conocimiento de la organización territorial de la producción en el marco de la economía globalizada, considerando la transnacionalización del capital, la desregulación de los sistemas financieros, la localización de los trabajadores, de las materias primas y de las fuentes de energía". Para su enseñanza se seleccionan los contenidos en una secuencia., en la que priorizan los preceptos básicos del neoliberalismo en la Argentina, desregulación laboral, liberalización mercados financieros, descentralización del gobierno, privatizaciones, etc. Las consecuencias que produjeron las políticas neoliberales. Pérdida de empleos, precarización de la calidad de vida de la población. Impactos territoriales. Las estrategias desarrolladas por los desocupados (cooperativas de trabajo), por el sector industrial (fábricas recuperadas); trabajo con casos que ejemplifiquen estas estrategias.

La consolidación está presente durante el proceso de aprendizaje. Los criterios de evaluación ponen en evidencia la relación objetivos, contenidos y actividades: comprensión de los cambios sucedidos en la política económica la Argentina y Latinoamericana, identificación de

los principales actores sociales públicos y privados que intervienen en las diversas dinámicas económicas del territorio, comprensión de las diversas manifestaciones sociales, políticas y espaciales generadas por la dinámica económica del país, análisis de datos estadísticos, mapas, artículos periodísticos y diferentes fuentes utilizando el vocabulario específico de la disciplina.

Propone a los estudiantes la lectura de imágenes, fichas de lectura, elaboración de redes conceptuales, estudios de caso. En la socialización de los trabajos grupales logran integrar las políticas desarrolladas en el neoliberalismo, las consecuencias y las estrategias que han llevado adelante los trabajadores.

El trabajo práctico evaluativo se basa en los contenidos abordados en las clases, utilizan los materiales trabajados en estos encuentros para resolver las consignas.

La retroalimentación permanente estuvo centrada en la aplicación de diferentes estrategias para lograr la comprensión de textos, el análisis de audios de cadenas nacionales, lectura de imágenes, entre otros.

Las prácticas implicaron al residente en la búsqueda de una evaluación alternativa en función de las características del grupo-clase.

ReDIEG

Consideraciones finales

Para la programación de la evaluación se recuperan los marcos teóricos y didácticos, los materiales curriculares, la normativa, los documentos sobre orientaciones para el diseño de planificaciones y las propuestas de los docentes coformadores.

En las planificaciones y prácticas evaluativas analizadas se visibilizan diversas estrategias que se sustentan en la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa, la evaluación auténtica, la evaluación integrada, que los residentes identifican en la enseñanza y los aprendizajes.

Como formadores, la tarea de acompañar en la definición de criterios e instrumentos permite compartir con los practicantes el dilema de actuar como docentes y estudiantes en el doble proceso de evaluar y ser evaluados.

La evaluación reflexiva se realiza a partir de las experiencias que son la fuente de aprendizaje y conocimiento para la producción de nuevas alternativas de acción. La reflexión sobre la práctica a través de la evaluación de los aprendizajes, activa relaciones de reciprocidad que alientan una mirada pedagógica y ética en el vínculo entre docentes formadores, coformadores, practicantes y estudiantes. La acción comprometida de los docentes puede

mejorar los aprendizajes de sus alumnos a través de la evaluación formativa que promueva la autonomía.

La búsqueda de los sentidos de la evaluación en las prácticas de la enseñanza de la Geografía se encuentra en el análisis y la comprensión de cada alumno, y en el desarrollo de acciones que promuevan y guíen los aprendizajes. La evaluación formativa, exige la planificación de la clase desde la heterogeneidad y la posibilidad de que todos aprendan. Por lo tanto, su significatividad reside en sostener la coherencia entre enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

La calificación como instancia final de la práctica se reconoce en la tarea de seguimiento de los residentes y en las oportunidades brindadas a los estudiantes para lograr trabajos y producciones según los criterios de evaluación que evidencien una toma de decisión justa.

Bibliografía

Anijovich, R. y González, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique.

Anijovich, R. (Comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2010). "La evaluación de trabajos elaborados en grupo". En: Anijovich, R. *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. y otros. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (Dir.) (2014). *Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Biblos.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Palau de Maté, C. (2001). "Una mirada particular de evaluación desde la didáctica". Cap. 4, En: *Enseñar y Evaluar. Reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Grupo Editor Multimedial, págs. 91-114.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

ReDEG

Resoluciones y materiales curriculares

Ministerio de Educación de la Nación (2011).Marcos de referencia. Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Ciencias Sociales. Resolución CFE n.° 142/11.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). Marcos de referencia. Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Economía. Resolución CFE n.° 142/11.

Ministerio de Cultura y Educación, provincia de La Pampa (2009). Materiales Curriculares. Geografía. Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Ministerio de Cultura y Educación, provincia de La Pampa (2013). Materiales Curriculares. Geografía. Ciclo Orientado de la Educación Secundaria.

Ministerio de Cultura y Educación, provincia de La Pampa (2013).”Sistema de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de los Alumnos y Alumnas de los establecimientos de la Educación Secundaria Obligatoria”. Resolución n.° 660/13.

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 247-261.

El análisis de las prácticas en la enseñanza de la Geografía en residencia docente

Stella Maris Leduc*

Resumen

Las prácticas pedagógicas se desarrollan en situaciones institucionalizadas complejas e interactivas atravesadas por la imprevisibilidad, inmediatez, multidimensionalidad, singularidad y simultaneidad.

En el análisis propiamente dicho es importante identificar los problemas situacionales que requieren de una posterior interpretación a través de conceptos y modelos de inteligibilidad.

Los objetivos propuestos para el presente trabajo son analizar las prácticas de enseñanza de los estudiantes del Profesorado en Geografía durante la Residencia e interpretar a partir del trabajo desconstructivo y reconstructivo las situaciones objeto de análisis.

La metodología de investigación consiste en problematizar las prácticas de enseñanza de Geografía para indagar sobre las dificultades y las resonancias positivas generadas no solo desde la planificación, sino también desde su realización concreta en el encuentro con los estudiantes de la escuela secundaria. En este sentido, es importante asociar el análisis con la

* Docente e investigadora del Departamento e Instituto de Geografía- Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa, correo electrónico: leduc.stellamaris@gmail.com.

Esta ponencia está enmarcada en el Proyecto de Investigación *La enseñanza de la Geografía. Aportes teóricos, curriculum, prácticas, sujetos*. Se desarrolla en el marco del Programa de Investigación "Contextos territoriales contemporáneos: abordajes desde la Geografía" Aprobado por Resolución n.° 093-14 - CD - FCH – UNLPam, con fecha de inicio el 1/1/2014.

determinación de segmentos, que resulta valioso en la medida que posibilite inferir ejes de problematización.

En relación a los aportes al desarrollo del conocimiento de la didáctica y la formación docente, el análisis de las prácticas brinda herramientas para orientar la enseñanza de la Geografía mediante estrategias alternativas que faciliten la reconstrucción de situaciones que presentan dificultades y fortalecer la toma de decisiones y acciones.

Palabras claves: análisis, prácticas, enseñanza, geografía

Abstract

Pedagogical practices developed in complex situations institutionalized and interactive penetrated by unpredictability, immediacy, multidimensionality, uniqueness and simultaneity.

In the actual analysis it is important to identify the situational problems that require further interpretation through concepts and models of intelligibility.

The objectives for this work are to analyze the practices of teaching students in Geography Teacher in Residence and interpret from deconstructive and reconstructive work situations under analysis.

The research methodology is to problematize practices teaching Geography to inquire about the difficulties and generated not only from planning, but also from its concrete realization in the meeting with high school students positive resonances. In this regard, it is important to associate the analysis determining segments, which is valuable to the extent that enables inferring problematisation axes.

Regarding contributions to the development of knowledge of teaching and teacher training, analysis of practices provides tools to guide the teaching of geography through alternative strategies to facilitate the reconstruction of situations that present difficulties and strengthen decision-making and actions.

Keywords: analysis, practices, education, geography

ReDIEG

Introducción

El análisis de las prácticas es un enfoque transversal centrado en la construcción de datos a partir de los hechos observados, que implica relacionar los elementos constitutivos de las acciones para situarlos en una red de sentidos e interpretarlos en las interacciones.

Asimismo es una herramienta que sirve para reflexionar sobre las prácticas de los residentes mediante elementos metodológicos y teóricos que posibiliten la puesta en análisis de los registros narrativos y las devoluciones por parte del equipo docente integrado por formadores y coformadores.

Son las prácticas sociales que finalizan en el aprendizaje, caracterizadas por la con-textualización, la relación entre docentes y estudiantes y su implicación, las que ponen en juego los conocimientos teóricos y los saberes prácticos en una situación de enseñanza.

La posibilidad de pensar una formación docente más próxima a los contextos reales nos compromete en la construcción de una praxis que se encamina hacia el verdadero desafío de la formación de profesores en Geografía. ¿Seguiremos entendiendo las prácticas como aplicación de la teoría? ¿Podremos democratizar las relaciones entre los espacios de la formación? ¿Podremos articular con las escuelas y los docentes? Estos son algunos de los interrogantes que nos interpelan como formadores desde la iniciativa de interdisciplinariedad e integración que exigen las prácticas de enseñanza.

ReDIFG

Práctica y prácticas

Para Souto (2004) existen distintas nociones de práctica: una actividad humana que se desarrolla en múltiples campos y se caracteriza por una materialidad propia; una práctica siempre tiene carácter situado en un contexto del que forma parte y la configura. En tanto en la formación docente no interesa la práctica, sino la reflexión donde encierra el potencial formativo.

En coincidencia con Zabalza (1989) en Sanjurjo (2005:45)

> técnicamente hablar de práctica es distinto que hablar de prácticas. La práctica es el ejercicio profesional y nos referimos a ella para señalar su importancia como fuente de aprendizajes profesionales. Los profesionales aprendemos de la práctica, mejoramos nuestro equipamiento técnico y nuestro conocimiento y experiencia profesional haciendo uso de lo que el propio ejercicio profesional (la práctica) nos ofrece. Las prácticas no son la práctica, son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la

> práctica real. El conocimiento práctico se nutre en la práctica y sólo indirectamente puede aplicarse a las prácticas. No obstante, como señala el mismo autor, las prácticas constituyen una situación para aprender cómo manejar la práctica.

En tanto, el análisis de las prácticas constituye una herramienta valiosa para el mejoramiento de la enseñanza y la formación. Implica otorgar un valor a las prácticas como espacio donde se ejerce la docencia y donde la transformación es posible, las mismas pueden ser pensadas desde distintas lógicas y posiciones epistemológicas. En este sentido, los investigadores que corresponden a diversas líneas de pensamiento han generado dispositivos con orientaciones teórico-técnicas.

Superadas la lógica hipotético-deductiva y tecnicista, se busca otorgar una entidad epistemológica propia a la práctica, así como la necesidad de su estudio directo, que requiere de multiplicidad de miradas para abarcarlas en sus diversos aspectos.

Las prácticas de enseñanza están atravesadas por las dimensiones: social, político-ideológica, institucional, organizacional, grupal, individual, técnica, curricular, disciplinar, ética, entre otras. Obedecen a ciertas regularidades que se generan socio-históricamente y que se transmiten de generación en generación, a su vez adquieren rasgos propios en cada institución y sobre esa trama cada práctica se construye singularmente en el entrecruzamiento particular que las dimensiones que la atraviesan construyen en las situaciones concretas en que surgen, en el encuentro de docentes y estudiantes.

ReDEC

Prácticas, formadores, coformadores y residentes

El análisis de las prácticas es una actividad central en la Residencia de la formación inicial de docentes, que reviste sus particularidades cuando se realiza desde la mirada de un formador proveniente del campo disciplinar, en este caso la Geografía. En consecuencia, precisa una apropiación permanente de conocimientos pedagógicos-didácticos que enriquezcan el proceso con la incorporación de categorías analíticas.

Para Eldestein (2011) las estrategias analíticas y los enfoques teóricos a las que apelan los docentes para el trabajo de interpretación muestran proximidad con los modos de conocer propios del campo específico. Por este motivo, la propuesta es ampliar el trabajo interpretativo que focaliza en los contenidos como eje de los registros observacionales y propuestas de análisis.

En coincidencia con Eldestein (2011: 137-138),

> (…) el análisis moviliza operaciones de pensamiento ligados a procesos de abstracción que permiten discriminar elementos constitutivos de una totalidad (…) dando lugar a niveles de análisis de mayor complejidad que, desde el punto de vista conceptual, aproximan a la visión polifacética de los hechos, situaciones y procesos que son objeto de tratamiento. Movimiento que expresa la relación dialéctica consustancial al análisis y la síntesis.

Las aproximaciones sucesivas a los registros manifiestan que la operación cognitiva requerirá de un equipamiento teórico-metodológico que otorgará riqueza y pertinencia a la búsqueda de sentido en las situaciones objeto de análisis. Esto se refleja en el momento de la devolución, una vez finalizada la clase, la tarea de acompañamiento da lugar a una apreciación inmediata que se continúa en el taller de reflexión grupal, donde se promueven los procesos reflexivos y críticos que posibilitan el aprendizaje colaborativo, donde los obstáculos adquieren sentido formativo.

Por lo tanto, el análisis de las prácticas se comparte con los estudiantes y colabora en la consolidación de los procesos metacognitivos que promueven el conocimiento en las fases preactiva en la cual se concibe y programa la tarea, activa en la que se desarrollan las acciones previstas con los alumnos y post activa, en la cual se procede al análisis y evaluación de lo sucedido en momentos anteriores (Jackson, 1998). Conformado el grupo de co-análisis, se ponen a disposición herramientas, enfoques y modelos de diferentes autores para garantizar un primer momento de apropiación, seguido de una instancia de construcción. Cada integrante se caracteriza en función de los conocimientos acerca de las prácticas:

- el docente formador es el mediador pedagógico que interviene en la articulación teoría-práctica cuya experiencia en el análisis de prácticas y diversas situaciones orienta y acompaña a los residentes en la lectura e interpretaciones de las diferentes fases.
- el docente coformador posee saberes prácticos y experiencia que le permiten un rol tutorial que guía desde el campo de acción y explicita lo observado, otorgándole racionalidad a las prácticas.
- el residente en proceso de formación entiende las prácticas de sus pares y las propias desde la experiencia vivida, los conocimientos teóricos y las herramientas propuestas; por lo tanto hay dificultad para el análisis de su propia práctica. De allí la necesidad del trabajo colaborativo.

Para interpretar esta perspectiva es necesario desentramar el significado de analizar que según Altet (1996) es construir datos a partir de los hechos existentes, relacionar los diversos elementos de las acciones hechas, situarlos en una red de sentidos e interpretarlos en las interacciones. Entendido como un enfoque transversal; está centrado sobre los mecanismos subyacentes a las prácticas, al hacer y sobre sus sentidos, saberes y esquemas que lo

ReDIEG

constituyen. Analizar es también identificar los mecanismos, tratar de restituir el funcionamiento dándoles un sentido. Este análisis es comprensivo porque reconstruye a posteriori el funcionamiento de las prácticas y situaciones con la ayuda de conceptos y modelos inteligibilidad. Estos conceptos constituyen un lenguaje común de base a partir del cual se pueden reconstruir y leer nuevas situaciones

Para Barbier (1996), cuando el análisis de las prácticas supera la descripción y/o prescripción, la intención es de inteligibilidad para los practicantes acerca de sus propias prácticas y las condiciones de una actividad inédita.

Más allá de las observaciones de clases, que remiten a la disposición de los sujetos, es imprescindible contar con condiciones de posibilidad a nivel institucional para realizar el análisis y la reflexión de las prácticas docentes en diferentes instancias de participación, para aprender del oficio, como participar en proyectos, organizar actos escolares, planificar talleres y seminarios temáticos de abordaje interdisciplinario, entre otros. De este modo,

> (…) Las instituciones educativas se constituyen en escenarios privilegiados para la formación en el trabajo por su potencial para acciones en este sentido, siempre que se comprenda la necesidad de tiempos y espacios específicos a la vez que mediaciones precisas de sujetos profesionalmente preparados para coordinar actividades que propongan poner en situación de análisis las prácticas de los docentes (Eldestein, 2011: 202).

ReDIEG

Prácticas y contextos

Las prácticas docentes en contextos reales movilizan esquemas de acción que necesitan avanzar en la construcción de soportes teóricos. En este momento se produce el encuentro con diversas problemáticas, entre ellas la multidimensionalidad que lleva a la búsqueda de respuestas en las teorías pedagógicas, didácticas, sociales, disciplinares para superar las fragmentaciones y los vacíos. La construcción de un entramado de categorías sustantivas facilita la toma de decisiones en situaciones de enseñanza y llevan a la definición de otras categorías de análisis.

En relación a los problemas que presentan las prácticas, Davini plantea (2002: 17) "¿cómo vincular las teorías pedagógicas a la práctica sin partir de una comprensión analítica de la misma acción práctica de los escenarios particulares de las escuelas?", en coincidencia con la autora es importante incorporar las teorías de las organizaciones en tanto las teorías pedagógicas se focalizan en las prácticas áulicas "¿ cómo manejar las variables contextuales en la inserción en las prácticas sin incluir el análisis de los intercambios en el mismo escenario de las escuelas?".La interpelación renueva las búsquedas y reflexiones en torno a los dispositivos

y estrategias de formación, indagar en los mismos es el modo de comprender las potencialidades y limitaciones que se corrobora en el trabajo de construcción conceptual para el análisis de las prácticas.

Del análisis realizado en los últimos tres años, que coinciden con la implementación del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, se identifican problemas que resultan de la interpretación de información cualitativa y cuantitativa y que se diferencian en ámbitos para su mejor comprensión,

- ámbito institucional, en relación a la ausencia de criterios de organización de tiempos y espacios, las trayectorias discontinuas de estudiantes, la falta de comunicación entre los actores educativos, la desvinculación entre el proyecto institucional y las planificaciones anuales.
- ámbito de la enseñanza y los aprendizajes, en relación a la planificación de propuestas de enseñanza tradicionales, la rutinización en las prácticas, la falta de autonomía docente, el uso limitado de la tecnología, las dificultades en la lectura y comprensión de textos, entre otros.

Los obstáculos no son propios de la disciplina, por el contrario son cuestiones transversales que interfieren en el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas de los estudiantes.

A partir de los registros de observación y de ayudantías que elaboran los estudiantes, identifican y analizan las prácticas docentes que favorecen y/u obstaculizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La sistematización de las condiciones institucionales y áulicas, los objetivos, las actividades, las estrategias y los recursos utilizados para atender y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, son insumos necesarios en el diseño de la propuesta durante la residencia docente.

Los desafíos de la formación es ofrecer la oportunidad de realizar sus prácticas en diferentes contextos institucionales y áulicos, en los cuales los estudiantes tendrán su pronta inserción laboral. Los estudiantes comparten el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza de docentes que desempeñan su tarea en las escuelas secundarias. La lectura de registros con sus pares y el equipo docente de Residencia, les permite comprender el sentido de la mirada profesional, y de este modo evitan poner el foco en el error y la dificultad, porque su reflexión los posiciona en el lugar del docente y en qué propuesta o estrategia hubiese utilizado para lograr una buena enseñanza.

La práctica docente en el trayecto de la formación es entendida como un espacio de construcción reflexiva y metacognitiva, en el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina con la misma juega un rol fundamental (Sanjurjo, 2005).

ReDEG

Entre las actividades que favorecen la preparación de las prácticas docentes, los estudiantes rescatan la observación participante en diferentes instancias y su análisis, donde identifican categorías conceptuales referidas a la organización institucional, la tarea docente y el compromiso en acciones que trascienden la enseñanza de la Geografía, con el propósito de reconocerse como actores institucionales, y ampliar la mirada respecto del docente centrado en el conocimiento disciplinar que restringe su tarea al espacio áulico.

Conocer diversas instituciones escolares los lleva a rescatar cuestiones significativas para la formación, y analizar críticamente la situación de las instituciones en el contexto social actual en el que van a ejercer la profesión docente.

Las prácticas en el contexto institucional suponen la relación con otros adultos con distintas subjetividades, perspectivas e intereses. Además, la organización del trabajo docente constituye una de las dificultades para la interacción en la escuela secundaria.

Para mejorar el proceso educativo, resulta imprescindible desarrollar habilidades de comunicación y negociación para garantizar el trabajo colaborativo entre quienes comparten la enseñanza de un grupo de estudiantes y de un área, ciclo u orientación, la participación en proyectos institucionales y la comunicación con las familias de los alumnos en actividades y jornadas organizadas por la comunidad escolar. En relación a lo planteado, García (2001) sostiene que

> (…) la colaboración está en la base de la reforma del currículum y de las escuelas. Innovaciones tales como la enseñanza en equipo, la planificación colaborativa, el *coaching* entre compañeros, el mentorazgo, o la investigación–acción colaborativa son iniciativas que pueden ir a favor de un ambiente escolar que favorezca el aprendizaje (García, 2001: 24).

El análisis de proyectos institucionales posibilita indagar acerca de las preocupaciones, tensiones y desafíos respecto de la educación secundaria. Entre las que se encuentran las concepciones de inclusión y calidad de los aprendizajes, las estrategias de articulación interinstitucional e intrainstitucional, los sistemas de evaluación, la integralidad y transversalidad. Además, descubren que el conocimiento de los planes y programas con que cuenta la institución permite planificar propuestas alternativas de articulación entre los niveles educativos y modalidades del sistema educativo.

ReDIEC

El Campo de las Prácticas en la formación docente

La Residencia adquiere otro significado con la incorporación del Campo de las Prácticas en la formación del Profesorado en Geografía en el Plan de Estudios (2009). Destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñe profesionalmente. Se configura como un eje transversal que apunta a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

El Plan de Estudio contempla desde el inicio de la formación la implementación de estrategias destinadas a la transferencia de los saberes propios del campo específico a la práctica profesional de manera transversal, tanto en sentido horizontal como vertical. De este modo cada docente, paralelamente al dictado de los contenidos específicos de la actividad curricular, desarrollará conocimientos y competencias orientadas a la enseñanza de las distintas ciencias con el propósito de superar la distancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica.

Ello implica poner en práctica acciones coordinadas que tengan continuidad en el tiempo, plasticidad para adecuarlas a las particularidades de los estudiantes, evaluación permanente a fin de realizar cambios si fuera necesario, grados de complejidad creciente, coherencia entre actividades y objetivos, y estrecha vinculación con el área de las prácticas.

La formación docente requiere una reflexión sostenida sobre estilos de La formación docente requiere una reflexión sostenida sobre estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, conducción de procesos e investigación.

Por su parte, y por tratarse de un espacio integrador, el campo de las prácticas profesionales del futuro Profesor se aplicará a conocimientos teórico-prácticos de los campos de la formación general y específica. A los fines de satisfacer estas condiciones, los lineamientos metodológicos previstos contemplan un panorama variado de: talleres, producción escrita de informes y monografías, exposiciones orales, seminarios de investigación aplicada y trabajos de campo. La culminación de este proceso se realiza en la Residencia Docente.

Las actividades del campo curricular orientan parte de sus contenidos a la formación práctica que suman a los abordados en Didáctica Especial y Residencia.

Siguiendo a Barbier (1996) las herramientas que permiten otorgar inteligibilidad a las prácticas tiene un carácter interdisciplinario cuando los estudiantes incorporan metodologías de los diferentes campos de conocimiento en el proceso de formación. En este caso, el abordaje

de las prácticas en Residencia integra los Campos de la Formación General, la Formación Específica, la Formación Docente y el Campo de las Prácticas.

Para Ardoino (1991: 173) "Es necesario comprender el análisis multirreferencial como una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros". A partir de lo expresado, en Residencia se combina una multirreferencialidad interpretativa, ejercida a nivel de las prácticas, a partir de datos precedentes y que pretende un cierto tratamiento de este material a través de la comunicación, y una multirreferencialidad explicativa, más interdisciplinaria y orientada hacia la producción de saber.

El registro de experiencias de los estudiantes en el Campo de Prácticas, es una actividad que pretende indagar y sistematizar las experiencias de los estudiantes acerca de las estrategias formativas que los han vinculado a la escuela y los conocimientos prácticos logrados, a fin de recuperar, ampliar y fortalecer las prácticas desde la propuesta de la Residencia Docente.

En este sentido, el análisis multirreferencial resulta apropiado ya que la comprensión de las prácticas realizadas por los estudiantes en los diferentes espacios curriculares puede colaborar en la revisión del dispositivo de prácticas, y además contemplar la diversidad de concepciones de prácticas que han acompañado el trayecto formativo.

Las modalidades de aproximación es multirreferencial, en tanto el campo de las prácticas es dilemático desde los entrecruzamientos de marcos teóricos.

En este sentido, a los fines metodológicos se pueden delimitar diferentes instancias:

– Recuperación de las prácticas que vincularon a los estudiantes con la escuela.

– Captación de los significados y los sentidos de las prácticas.

– Análisis de las perspectivas geográficas y disciplinares desarrolladas en las propuestas.

– Resignificación de las prácticas que ofrecieron dificultades.

– Lectura e interpretación de las articulaciones entre las asignaturas en el Campo de las Prácticas.

El lugar de la formación, según Barbier (1996) como campo especializado de prácticas cuya emergencia y desarrollo son observables histórica y socialmente, la formación instituida puede ser definida como un campo en la producción de nuevas capacidades o de nuevas disposiciones transferibles a otros campos. Esto es lo que explica particularmente los fenómenos de autonomía relativa y la dependencia que mantiene en relación a los demás campos de prácticas, en particular los campos profesionales y sociales.

ReDIEC

Por lo tanto, tal como lo propone Gilles Ferry (2003), en el análisis, que se fundamenta en lo imprevisible y lo no controlable. Este modelo postula que aquel que se forma emprende y lleva adelante a lo largo de toda su carrera un trabajo sobre sí mismo en función de la singularidad de las situaciones que atraviesa.

El análisis de las prácticas requiere de un conocimiento amplio de las experiencias formativas en el Campo, con la intención de diversificar y profundizar las prácticas en todos sus componentes.

El análisis de las prácticas en la enseñanza de Geografía

Como dispositivo de formación, el análisis se asocia a la desconstrucción-reconstrucción crítica. Para Eldestein (2011: 140) "la reconstrucción crítica como invitación a un ejerció sistemático de producción de un efecto de extrañeza y desfamiliarización que ponga en suspenso las evidencias, las categorías y modos habituales de pensar, de describir y explicar, en este caso, las prácticas de enseñanza"

Las estrategias utilizadas en la instancia de análisis de las prácticas se orientan a reconocer momentos en la clase de Geografía de los residentes y varían en relación a los modos de gestionar según Eldestein (2011) las formas de transmisión por las que se opta; las técnicas, procedimientos y materiales didácticos; el tipo de agrupamiento y la participación en instancias interactivas; la distribución del tiempo; la delimitación del espacio, entre las principales.

El proceso de construcción y desconstrucción en Residencia no admite tiempos suficientes de distanciamiento de la prácticas, el acompañamiento *in situ* exige la simultaneidad en la complejidad. En ese caso, el análisis es subsidiario de la toma de decisiones.

La Geografía en la formación de docentes brinda un ejercicio permanente de análisis y comprensión de la realidad social, en este sentido el desarrollo de dichas capacidades cognitivas favorecen la adquisición de las competencias profesionales en su relación con las prácticas.

La geografía es una disciplina del compromiso, en tanto el docente como actor protagónico en la enseñanza de temas y problemas relevantes pone en juego la acción y transformación, por lo que implica el trabajo con un grupo de estudiantes que necesitan estar formados para insertarse en una sociedad contradictoria, cambiante y conflictiva.

ReDIEG

El encuentro entre una práctica de enseñanza provista de conocimientos pedagógicos didácticos y una práctica social nutrida de los conocimientos que brinda la Geografía se asegura la articulación consentido crítico-reflexivo.

Para Fernández Caso y Gurevich (2014: 25) "La dimensión de las prácticas de enseñanza se refiere a las modalidades de intervención docente y a las estrategias de enseñanza que vehiculizan los contenidos y las innovaciones curriculares, así como los recursos e instrumentos utilizados en las clases de Geografía".

Del análisis de las prácticas en la formación inicial, se reconocen algunos nudos críticos.

Los estudiantes conocen la estructura y contenidos de los materiales curriculares de Geografía por ciclo y orientación, pero necesitan realizar varias lecturas y relecturas del eje temático sugerido al momento de seleccionar los saberes que resulten de mayor significatividad para los alumnos. El recorte de contenidos resulta difícil porque los residentes deben reconocer que la buena enseñanza garantiza aprendizajes duraderos y que el eje es un entramado de conceptos y relaciones que necesita superar la mirada lineal y fragmentada de incorporar un tema diferente en cada clase. El obstáculo radica en adquirir la habilidad metodológica de profundizar con una actividad y estrategia diferente que requiere de la creatividad.

Si bien la organización de los años presenta una escala que presupone la articulación de múltiples dimensiones y escalas de análisis, en la secuencia inicial predomina el abordaje de la dimensión y de la escala de referencia que se amplía a partir de las orientaciones metodológicas. La incorporación de ejemplos y casos evita el tratamiento aislado de cada una de ellas y favorece la permanente articulación. El interjuego de escalas adquiere sentido con la participación de los alumnos que presentan en la clase aquellas cuestiones de la realidad social que les interesa comprender y a su vez vehiculizan las relaciones entre lo local y lo global.

La multidimensionalidad y multiescalaridad se construye en las prácticas de enseñanza, con actividades y estrategias que promuevan el pensamiento crítico y reflexivo, luego se retoman las experiencias de aprendizaje con su consolidación a través de nuevos problemas. A modo de ejemplo, las clases en primer año ofrecen mayor desafío al tratarse de la escala mundial y del pasaje de la escuela primaria a la secundaria, se observa que la enseñanza es de carácter tradicional centrada en conceptos físico-naturalista y que hacen foco en la localización como proceso que se desvincula de la enseñanza de la Geografía como ciencia social. Predomina esta perspectiva en los docentes que en primer año enseñan una geografía centrada en la localización y la conceptualización y de esta manera incentivan la memorización y descripción.

Las experiencias de prácticas en primer año demuestran que se pueden abordar temas de la agenda renovada como globalización y migraciones, que requiere de actividades con recursos visuales como imágenes, cartografía, videos de corta duración, textos que faciliten su interpretación. Organizar momentos de la clase que habilite la socialización permanente con intervenciones docentes esclarecedoras con soporte de pizarrón u otros.

En los contextos educativos actuales, las explicaciones resultan significativas en distintos momentos de la clase, porque integran los conceptos y colaboran en las relaciones. En tanto, su abundancia conduce a una clase expositiva, en la que los residentes se constituyen en reproductores-transmisores de contenidos. La necesidad del control del grupo-clase pone de manifiesto el peso del paradigma academicista y la supremacía del conocimiento disciplinar.

Pensar la clase de geografía desde las múltiples dimensiones, a diferencia de otras formas de tratamiento de los contenidos lleva a brindar retroalimentaciones en las cuales se valoren los avances e interroguen las actividades y estrategias a modo de anticipaciones de posibles situaciones.

La problematización, cuestión esencial en la enseñanza de la geografía social, se presenta como una dificultad a la hora de planificar la clase, porque se visibiliza que los estudiantes sostienen un discurso didáctico crítico que no han internalizado, a fin de favorecer la innovación en el uso de estrategias y recursos variados. Esto nos interpela como formadores "problematizar la enseñanza de la geografía en términos de desarrollar dos procesos educativos principales: la subjetivación y la socialización, en un marco de formación política y de una verdadera intervención cultural para nuestros estudiantes" (Fernández Caso y Gurevich, 2014: 25).

La falta de autonomía pone en evidencia la escasa creatividad y originalidad en el diseño de actividades que restringen los debates, argumentaciones, contraargumentaciones, a través de consignas cerradas. Asimismo, la imprevisibilidad en la organización del espacio y los tiempos, impacta en el desarrollo de los momentos de la clase y la consolidación de los aprendizajes.

El enfoque de aulas heterogéneas, reconoce las experiencias, los estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones de los estudiantes, pero para ello se necesita desarrollar prácticas de enseñanza con otros espacios, tiempos, modos de interacción social, estrategias, entre otras (Anijovich, 2014).

Las tareas del residente están orientadas a la producción de capacidades en un campo de acción que moviliza las prácticas y al mismo tiempo desarrolla componentes de identidad que corresponden a la actividad profesional. Según Barbier (1996) se precisa de herramientas para

ReDIG

llevar adelante acciones individuales y colectivas para lograr el análisis de la propia práctica e interpretar su lugar en los procesos de construcción de identidad.

La planificación y las prácticas conllevan un proceso de acompañamiento que de manera gradual da lugar al logro de autonomía en las decisiones que adopta y fundamenta el residente con argumentaciones sustentadas en los enfoques epistemológicos, teórico-metodológicos, en su posicionamiento para pensar en función de la enseñanza y las construcciones indicativas del interjuego contenido-método como categorías centrales desde las cuales pensar las clases (Eldestein, 2011).

Consideraciones finales

El interjuego deconstrucción/ reconstrucción implica desarrollar la capacidad de análisis que posibilite mirar los segmentos y momentos de la clase mediante las categorías analíticas y los componentes de la práctica para lograr una mirada que atienda a la complejidad.

El análisis de las prácticas de enseñanza de los estudiantes del Profesorado en Geografía durante la Residencia llevó a problematizar e indagar las dificultades y las resonancias positivas generadas en la planificación y en la práctica propiamente dicha. En este sentido, se logró inferir nudos críticos que coinciden con las problemáticas que presentan los docentes en las escuelas secundarias.

Como desafío es preciso orientar la enseñanza de la Geografía mediante estrategias alternativas que faciliten la reconstrucción de situaciones que atiendan a las necesidades y dificultades de residentes y docentes, en una propuesta de formación docente integral que se retroalimente a partir del análisis de las prácticas desde una perspectiva de campo de formación profesional.

Esto significa fortalecer la enseñanza de una Geografía social y crítica con el compromiso de formadores, docentes y estudiantes para superar la fragmentación teoría-práctica, y promover el análisis de las prácticas desde un proceso formativo con sentido ético y político.

Bibliografía

Altet, M. (1996). "Les dispositifs d'analyse des pratiques pedagogiques en formation d'enseignants: une demarche d'articulation pratique-theorie-pratique". En: Blanchard-Laville, Claudine y Fablet, Dominique *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan. Traducción al castellano de la Carrera de Formación de Formadores.

ReDIG

Ardoino, J. (1991). "Sciences de L'education, Sciences Majeures". *Actes De Journees D'etude Tenues A L'occasion Des 21 Ans Des Sciences de L'education.Issy-les-Moulineaux*. EAP, Coleccion Recherches et Sciences de l'education, págs. 173-181.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Barbier, J. M. (1996). "L'analyse des pratiques professionnelles". En: Blanchard-Laville, Claudine y Fablet Dominique, *Op. cit*. [s/l]: [s/e]. Traducción al castellano de la Carrera de Formación de Formadores.

Davini, M. C. (Coord.) (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. [s/l]: Papers editores.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidos.

Fernández Caso, M. V y Gurevich, R. (2014). *Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Biblos.

García, C. (Ed.) (2001). *La función docente.* Madrid: Síntesis.

Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

Souto, M. (2004). "La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases". *Educación, lenguaje y sociedad*. Vol II, Gral. Pico, diciembre.

ReDIFG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 262-281.

EL aporte formativo de la Geografía Social en la enseñanza

María Amalia Lorda[1], María Natalia Prieto[2]

Resumen

En la formación del profesorado en Geografía, se aborda de manera específica la formación del pensamiento crítico a partir del enfoque epistemológico desde las distintas corrientes, y enfáticamente desde la perspectiva de la Geografía Social. Distintos ejes organizadores son mediaciones para contribuir al desarrollo de este complejo nivel del intelecto. Ellos deben ser complementados con una secuencia didáctica basada en los pilares del constructivismo, haciendo énfasis en el cuestionamiento sobre los problemas del mundo actual. La finalidad de este trabajo es poner a consideración el potencial de la Geografía en la formación ciudadana desde un compromiso activo del residente y de los alumnos, donde el primero debería tener un rol destacado en la animación, planteo y coordinación de estrategias que contribuyan a este propósito.

El presente trabajo se enmarca, en el PGI *Actores, saberes y prácticas en los espacios urbanos, rurales y periurbanos desde la relación sociedad-naturaleza. SO bonaerense y espacios relacionados (2013-2016).* Directora: Dra. María Amalia Lorda. Departamento de Geografía y Turismo. Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.

1 Doctora en Geografía. Docente e investigadora. Área de enseñanza de la Geografía del Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: amalia.lorda@gmail.com.

2 Licenciada y Profesora en Geografía. Docente e investigadora. Área de enseñanza de la Geografía del Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: mnprieto@uns.edu.ar.

Palabras Clave: Geografía Social, problemas sociales relevantes, racionalidad reflexiva, enseñanza activa.

Introducción

En la formación del profesorado en Geografía, se aborda desde la cátedra Didáctica y Práctica de la enseñanza en Geografía el proceso de formación desde diferentes mediaciones que procuran aportar en su conjunto a un perfil de docente que se asuma como investigador, innovador, abierto al cambio, crítico y reflexivo, de su propia práctica.

En este proceso se dimensiona de manera específica la formación del pensamiento crítico del alumno-futuro practicante, a partir de diferentes acciones que se complementan entre las que se destaca la importancia de la reflexión epistemológica desde las distintas corrientes, y enfáticamente desde la perspectiva de la Geografía Social, sobre la base de la consideración de la finalidad de la Geografía en la comprensión de los problemas sociales del territorio actual. Distintos ejes organizadores: conocimiento epistemológico y rol formativo; concepción de la enseñanza y aprendizaje, geografía social; son las mediaciones para contribuir al desarrollo de este complejo nivel del intelecto: pensamiento crítico. Ellos deben ser complementados con una secuencia didáctica basada en los pilares del constructivismo, haciendo énfasis en el cuestionamiento sobre los problemas del mundo actual. La finalidad de este trabajo es poner a consideración el potencial de la Geografía Social en la formación del ciudadano crítico, desde un compromiso activo del estudiante, a partir de un rol destacado en la animación, planteo y coordinación de estrategias que contribuyan a este propósito.

ReDIFG

Conocimiento epistemológico y rol formativo de la Geografía

La Cátedra Didáctica y Práctica de la enseñanza en Geografía aborda el proceso de formación desde diferentes mediaciones que procuran aportar en su conjunto a un perfil de docente que se asuma como investigador, innovador, abierto al cambio, crítico y reflexivo, de su propia práctica.

De manera constante, en cada una de las propuestas metodológicas que se desarrollan durante el cursado de la asignatura se posiciona al alumno-futuro profesor es un rol activo y participativo, que le permite asumir el protagonismo en el proceso de construcción del aprendizaje. Entre los autores que dimensionan este complejo proceso de construcción del rol docente (el ser docente de geografía), Paulo Freire representa un aporte muy significativo ya que se nutre de la perspectiva de la pedagogía crítica.

La Cátedra considera el valor de la geografía escolar como una disciplina que ayuda al alumno a comprender los problemas del territorio en sus múltiples dimensiones (ambientales, políticas, sociales, culturales, económicas). Llevar a la práctica esta finalidad implica la consideración de un modelo particular de docente que admita ciertas condiciones para concretarla. Una de ellas refiere a una posición no neutral, que le permita comprender que los problemas de la sociedad no son neutrales, sino que tienen implicancias ideológicas y responden a una manera entender el mundo —racionalidad— y a una jerarquía de valores que puede ser o no ser compartidos (Oller, 2000). En el mismo sentido, y desde la mirada de Freire (2000), también resulta muy importante que el docente no imponga su opinión o su manera de pensar y comprender el mundo, sino que posea un amplio bagaje de conocimiento del tema de modo de favorecer un abordaje global del mismo, así como para adecuar y dirigir el intercambio sin perder de vista los objetivos educativos. También requiere al momento de desarrollar el rol docente el dominio de ciertas habilidades de base que le permitan desarrollar el diálogo, el debate y la discusión, sobre la base del respeto a los saberes de los alumnos. Desde la Cátedra, una de las mediaciones para ayudar a formar estos condicionantes en el rol docente, es la reflexión sobre el conocimiento epistemológico de la ciencia. La Geografía y la Didáctica en el marco del pensamiento científico contemporáneo pretende que el alumno comprenda la Geografía en el contexto del pensamiento científico, así como analice el papel de la Didáctica de la Geografía en el pensamiento postmoderno y adquiera una actitud crítica y reflexiva frente a los fundamentos epistemológicos que se reconocen en la enseñanza actual de la disciplina. Como consecuencia, se destaca durante el cursado de la asignatura diversos ejemplos que representan cómo la ausencia de reflexión epistemológica contribuye a que el docente divague entre la geografía positivista y las actuales corrientes renovadas del pensamiento geográfico, así como también la ausencia de criterio al momento de fundamentar el qué, para qué y cómo de su enseñanza. También es centro de reflexión la necesidad de situar la finalidad de la educación geográfica más allá de la mera descripción de los hechos y fenómenos geográficos, para orientar su enseñanza a retos intelectuales más superiores.

En consecuencia, el conocimiento epistemológico del docente es una pieza clave para comprender el papel formativo actual que adquiere la Geografía en el ciudadano. Como afirma Lestegás (2000) resulta imposible trasladar miméticamente la geografía académica o universitaria a la geografía que se enseña en la escuela, requiere una transformación del saber que no puede ser ajena a la epistemología. A su vez remarca la parcialidad de cada corriente en el abordaje de los problemas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada perspectiva epistemológica da respuestas válidas a determinados problemas de la enseñanza, así como prioriza determinados recortes de la realidad; por ello la necesidad de una formación seria sobre los aspectos de cada enfoque y de su incidencia en la enseñanza.

En este sentido, esta temática es de suma importancia para la formación de los geógrafos y profesores de geografía pues "aporta el sustento teórico y metodológico desde el cual encarar las investigaciones y, en el caso en particular de la enseñanza, orienta el tratamiento de los contenidos curriculares a desarrollar" (Santarelli y Campos, 2002: 33). Del mismo modo, en palabras de Pilar Benejam (1997), proporciona respuestas más o menos válidas a los desafíos que presenta el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje. Ninguna perspectiva es capaz de resolver por sí sola los problemas derivados de la práctica escolar.

La Geografía es una ciencia muy antigua que ha conocido en su evolución diferentes formas y concepciones. De una ciencia basada en la descripción y representación cartográfica de la Tierra, en la actualidad nuclea un innegable papel en la investigación de los fenómenos y procesos sociales, culturales, ambientales, económicos, políticos, que de manera problemática acontecen en el territorio. Así, la Geografía se presenta como una ciencia que presenta el desafío a partir de su pluralismo metodológico, de analizar y explicar la realidad actual, los problemas del mundo actual expresados a diferentes escalas espaciales y considerando la historicidad de los mismos.

Una tendencia actual que identifica la situación de la Geografía tanto en el ámbito académico como en el de su enseñanza es la coexistencia de una pluralidad de enfoques epistemológicos, algunos complementarios entre sí y otro opuestos, observables a partir de la multiplicidad de métodos, técnicas, procedimientos, marcos conceptuales, discursos empleados, estrategias utilizados por los geógrafos y profesores de geografía.

Esta tendencia —eclecticismo pluriparadigmático— reconocida por el docente de manera fundamentada y consciente resulta potencial para el abordaje de la realidad social actual, ya que no se pretende la exclusividad de un enfoque sino que de manera complementaria se procura favorecer desde la apertura a las distintas perspectivas el enriquecimiento del tema que es objeto de estudio. De lo contrario, muchas veces resulta un tratamiento acrítico de los contenidos, que no puede ser fundamentado por los actores, con recortes de contenidos que son inconexos o se yuxtaponen. Esto es consecuencia de una escasa o nula reflexión epistemológica y evidencia a su vez, el poco conocimiento de los actores involucrados respecto de la evolución científica de la disciplina.

La "enseñanza" desde la asignatura Didáctica y Práctica de la Geografía

La enseñanza va más allá de transferir lo que uno sabe a la persona que no lo sabe. Las propuestas de la Cátedra se encuadran en una concepción de enseñanza activa que promueva

que el alumno descubra. Es importante considerar que implica una situación inicial asimétrica, con respecto al conocimiento y una relación para cambiar esta situación. Enseñar supone entonces propiciar un cambio de actitudes, aptitudes y sentidos de la experiencia en los sujetos, los cuales a partir de su protagonismo son actores activos, con potencialidades de base que hay que desarrollar.

Sobre este contexto, la propuesta presentada se centra en la construcción del potencial formativo de la geografía social desde la activa participación de los alumnos, en una dinámica áulica que favorezca la interacción entre ellos, y con el contenido. Por lo tanto, se encuadra en la expresión de los alumnos aprenden por lo que hacen ellos con las actividades propuestas por los profesores (Avolio de Cols, 2014).

La enseñanza es una acción contextualizada, institucional, intencional no neutral, que implica relaciones asimétricas y de alto contenido emocional y competencias técnicas específicas. En este marco, la dimensión que más se debería enfatizar para lograr una buena enseñanza, además de saber bien la asignatura, es la autonomía en el pensamiento, la subjetividad, las emociones y los intereses de los sujetos de aprendizaje integran. La motivación y el interés son la base de una buena enseñanza, el pilar fundamental para que el contenido adquiera significado para el alumno. Por ello cada propuesta de aprendizaje que se desarrolla en el marco de la Cátedra incluye un tiempo para la introspección subjetiva del alumno y un tiempo para la evaluación de su propio progreso cognitivo.

ReDIG

¿Por qué la Geografía Social?

A partir de la literatura revisada, es posible afirmar que existen abundantes fuentes bibliográficas de la Geografía Social de origen francés. Entre los autores que se ubican dentro de esta perspectiva están A. Frémont; J. Chevalier; R. Hérin; J. Renard; R. Rochefort; Di Méo y C. Raffestin. Es R. Hérin quien destaca un aspecto importante que diferencia a la Geografía Social "(…) es una inversión radical en el orden de los factores: en primer lugar el grupo humano, el espacio después. Esa inversión radical del orden de los factores cambia el objeto de la geografía, situándola en las ciencias sociales, en las ciencias de las sociedades" (Hérin, 1982: s/p).

Es a lo que dicho autor menciona como ese cambio de perspectiva en el análisis, que es tomado de la Geógrafa Renée Rochefort y denominado inversión radical en el orden de los factores. Propuesta por ésta autora, que afirma "en primer lugar interesarse por los hombres, por la forma en que ellos construyen y viven sus relaciones con y en el espacio, más que en el espacio en sí mismo" (Hérin, 2006).

Hérin, propone una definición de espacio social basada en las relaciones dialécticas entre sociedades y espacios. Así afirma, que

> (…) el espacio social es el nivel superior, el más globalizador, el más complejo del espacio geográfico. En él interfieren y se inscriben de forma interdependiente, las relaciones sociales y las relaciones espaciales tanto en el dominio de las actividades económicas como en el de las prácticas espaciales, sociales y culturales. Se trata de una definición inspirada en la que ha sido propuesta por sociólogos como Chombart de Lauwe o Ledrut, o por etnólogos como Imbert; una definición que incorpora también la que H. Isnard ha dado del espacio geográfico (Hérin, 1982: s/p).

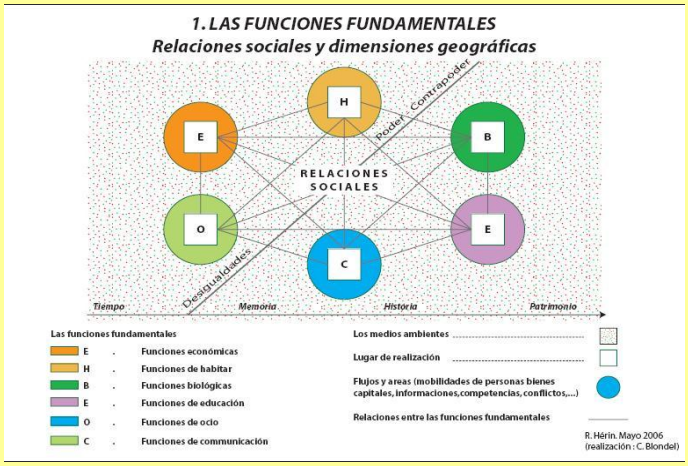
Una afirmación particular es que el espacio social no es neutro. Así, R. Hérin rescata este concepto de A. Frémont (1976*)* "las relaciones sociales se manifiestan por ciertas distribuciones espaciales. Inversamente, las estructuras del espacio humanizado no se pueden comprender sin referencia al conjunto de las relaciones de la sociedad..." (Hérin, 1982: s/p).

De acuerdo a esta perspectiva, Hérin identifica diferentes espacios: espacio de las relaciones de producción; espacio de la sociabilidad; espacio arquitectónico —a través del cual se materializa las estructuras y jerarquías sociales de distintas épocas—; y espacio de enfrentamientos y conflictos.

Las relaciones sociales con el espacio se generan a partir de diversas relaciones "existenciales" —como afirmaban los geógrafos alemanes en los años cincuenta— también denominadas "básicas o fundamentales".

> Cada una de estas funciones fundamentales engendra, simultáneamente, por una parte grupos sociales y relaciones sociales y por otro, espacios y relaciones espaciales. Estas funciones varían a lo largo del tiempo, de los contextos y particularmente a partir de la vertiginosidad de los cambios técnicos y específicamente el rol creciente de la difusión de las informaciones y los medios sobre los comportamientos (Hérin, 2006: s/p).

Figura n.° 1



ReDIEG

Las funciones se desarrollan en lugares precisos, tales como fábricas, quinta, comercio, entre otros; a los que el autor denomina lugares de realización o de cumplimiento. Entre ellos se generan flujos y áreas de movilidad de personas; bienes; informaciones, conflictos; que a su vez, estas funciones influyen y son influidos esos lugares los cuales están insertos en un espacio mayor el cual también se modifica, que Hérin denomina en la figura n.° 1 "medio ambiente".

Es importante destacar que todas estas relaciones son específicas y particulares de cada sociedad y de manera simultánea son motores y modos de expresión de cómo la sociedad está organizada.

> Estas relaciones sociales están datadas históricamente, pero siguen influyendo en el curso de la historia hasta el momento actual. Del mismo modo están geográficamente situadas y caracterizadas. Son cada vez más complejas, a causa, a la vez, de la evolución de las sociedades y de sus espacios, y de la mediatización progresivamente omnipresente de las relaciones que los hombres tienen con los espacios que componen los escenarios y las referencias de sus existencias (Hérin, 2006: s/p).

Di Méo (1996; 1998 y 1999) es otro de los autores a considerar. Al referirse al concepto de espacio geográfico, enumera una serie de categorías que pertenecen a distintos estadios del mismo: espacios producidos, percibidos, vividos, representados, sociales. Cada una de estas categorías, permiten imaginar la forma en que el espacio se organiza y estructura la percepción que las personas tienen acerca de la territorialidad.

El espacio producido es el concebido como resultado de la acción social, se lo encuentra en los paisajes, los diferentes territorios a diversas escalas, las redes de transporte, los flujos visibles y no visibles. Se refiere de manera especial, a los diferentes modos de organización económica de las sociedades, con un alcance "posibilista" —en función de oportunidades del medio y capacidad técnica de los grupos humanos— incluidos las representaciones que poseen de él.

El espacio percibido, en el mismo sentido que Bailly y Piaget, hace hincapié en la actividad sensorial que despliegan los grupos humanos de manera natural, unido a la posibilidad de utilizar la imaginación para llegar a una conceptualización de lo observado- captado.

El espacio representado es aquel que, además de reflejar las características mentales dadas por el espíritu humano, se incorporan códigos culturales, valores e ideologías, mediatizados por filtros sociales y normas que influyen sobre el proceso cognitivo. Agrega las interpretaciones distintas y hasta opuestas que realizan los seres humanos sobre un mismo espacio, que permiten comprender la riqueza de las relaciones espaciales.

Espacio de vida y espacio vivido, son complementarios. Con respecto al primero, Frémont; Chevalier; Hérin y Renard (1984), sostienen que se confunde con el ámbito de las prácticas

espaciales de las personas, aquel que a través del cual transitan con cierta regularidad. Son espacios de uso (Di Méo, 1998), compuesto por lugares atractivos, centros nodales, alrededor de los cuales se cristaliza la existencia individual, donde también aparecen las vías de circulación, estaciones.

Según conceptos vertidos por otros autores como Ley (1983) y Rémy y Voyé (1981), "el espacio de vida da cuenta de una experiencia concreta de lugares, indispensable para la construcción de la relación que se teje entre la sociedad y su espacio" (Di Méo, 1998: 30). Este binomio sociedad-espacio se plantea como una expresión indisoluble para realizar estudios geográficos. Así lo sostienen Kayser y Hérin (1990), quienes abordan esta relación como el conjunto de vínculos sociales que constituyen la trama de los grupos sociales, que conforman las "relaciones socio-espaciales", las cuales crean y le dan consistencia al espacio, y reafirma la dependencia hombres-espacio (Marconis, 1996: 207).

El espacio vivido, que es global y total, está compuesto por tres dimensiones: el conjunto de lugares que conforman el espacio de vida, a los que accede con cierta frecuencia cada individuo; las interrelaciones que tienen lugar en él; y los valores psicológicos que se proyectan y se perciben en él. En este mismo sentido, Sassone agrega que las personas desarrollan un "sentido de lugar; ese sentido responde a un juego de fuerzas de intereses propios o comunitarios y fuerzas estructurales que tienden a la materialización de la vida cotidiana" (Sassone, 2003: 620). Es importante destacar que es otro de los constructos que se utiliza en esta investigación.

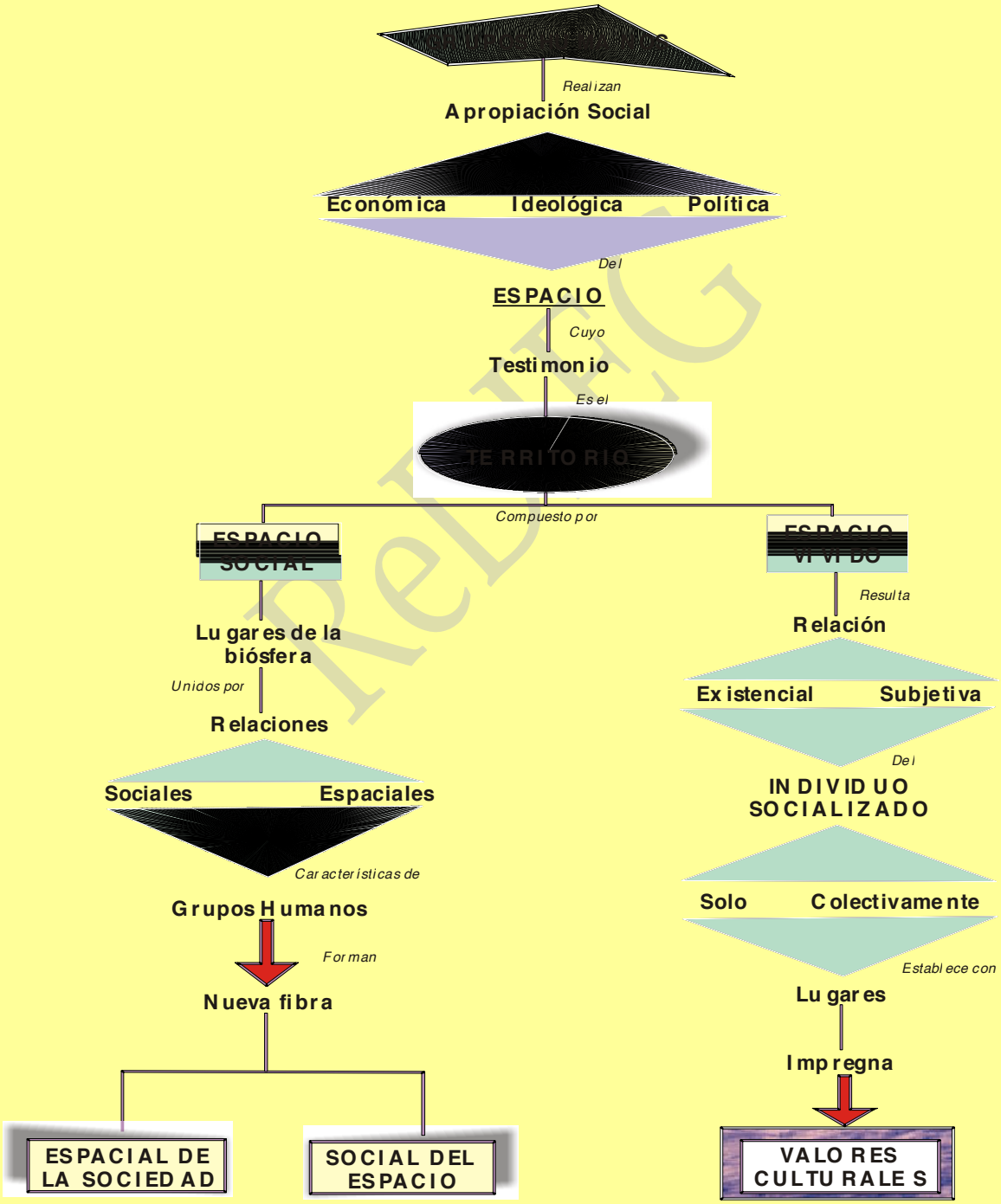
Frémont, en su trabajo *La Région, espace vécu* (1976), establece una gran proximidad entre el espacio vivido con el concepto de región, así sostiene que el espacio vivido aparece como revelador de las realidades regionales cuyos componentes son administrativos, históricos, ecológicos, económicos y psicológicos. Y agrega, "la región, si ella existe, es un espacio vivido. Vivido, percibido, deseado o rechazado" (Marconis, 1996: 189).

A fin de evitar que el concepto de espacio vivido caiga en el psicologismo o en un individualismo metodológico, G. Di Méo construye una herramienta para su estudio: el constructo de Metaestructura Espacial, el cual se sustenta en el "conjunto de estructuras, flexibles y lábiles, tanto sociales como espaciales, que vinculan al individuo con su medio territorial. Más allá de estas estructuras, el concepto de metaestructura indica que existe un sistema regulador, no sólo de origen social o socio-territorial, sino también psicológico, que forja para cada uno la unidad de su espacio vivido. El espacio vivido o la metaestructura espacial individual nos colocan indiscutiblemente en el camino de la territorialidad" (Di Méo, 1998: 31-32).

ReDIG

Además, establece una distinción entre espacio geográfico y territorio. Con respecto al primero lo considera como espacio material, objetivado; mientras que al segundo —a manera de "contra cara"— comprende las representaciones, lo inmaterial. En el análisis que realiza acerca de la formación del territorio (Di Méo, 1999), distingue dos componentes básicos: por un lado el espacio social y por el otro el espacio vivido (figura n.° 2).

Figura n.° 2. La formación del territorio según Gu y Di Méo



Fuente: María A. Lorda, sobre la base de Di Meo, 1999.

El espacio social alcanza los lugares concretos de la biosfera en los cuales se manifiestan las interrelaciones sociales y espaciales, a través de los grupos humanos, por lo tanto constituyen una "nueva fibra", de manera simultánea, "espacial de la sociedad y social del espacio" (Di Meo, 1999: 76).

El espacio vivido, es el resultado de la relación existencial y subjetiva, que los individuos socializados, de manera individual o colectivamente, establecen con los lugares y les impregnan sus valores culturales. Es posible su estudio a través de la observación y el relato que los actores sociales efectúan sobre sus propias prácticas, así como de las representaciones e imaginarios espaciales.

Teniendo en cuenta la realidad socio-cultural, agrega Di Méo, el territorio constituye un testimonio de la apropiación económica, ideológica y política del espacio que los grupos humanos realizan, sobre el cual se cristaliza una representación personal, una historia y una singularidad característica.

Expone de manera complementaria, aspectos considerados por Raffestin tales como que "el territorio es una reordenación del espacio (...) puede ser considerado como el espacio informado por la semiósfera" (En Di Méo, 1999: 76). Esto significa que el espacio puede decodificarse a partir del estudio de los signos culturales que las sociedades le otorgan.

Las dos nociones anteriores —espacio social y espacio vivido— incluyen cuatro significaciones complementarias. En primer lugar, la pertenencia que se construye a partir de una base espacial concreta, y a la existencia de personas que desde sus trayectorias personales y la participación en distintos grupos de referencia, permiten solidificar una identidad colectiva específica. "Esta experiencia concreta del espacio social condiciona también nuestra relación con los otros, nuestra alteridad, ella la mediatiza" (Di Méo, 1998: 76).

En segundo lugar, la dimensión política, ya que el territorio implica un modo de recortar y controlar el espacio, con lo cual desde esta óptica, garantizaría la especificidad, la permanencia y la reproducción de los grupos que lo construyen.

El tercero hace referencia al campo simbólico, donde a través de ciertos elementos —paisajes, lugares— se sustentan valores patrimoniales que conducen a afianzar los sentimientos de una identidad colectiva de las personas que lo habitan.

En cuarto lugar, se refiere al territorio identitario como una poderosa herramienta de movilización social, en tanto se construye a partir de los cimientos de las bases simbólicas anteriormente explicadas.

De modo complementario, Raffestin (En Di Méo, 1999), conceptualiza el territorio como la reordenación del espacio, el cual puede interpretarse como el espacio "informado" por la

semiósfera, que representa el conjunto de signos culturales que identifican a una sociedad. Denomina procesos de ecogénesis territorial al referirse a los distintos arreglos territoriales surgidos a partir de las diversas articulaciones y combinaciones de signos culturales a escalas diferentes.

A su vez, especifica que el espacio es el lugar de confluencia del medio social y de las prácticas sociales históricamente impuestas a ese medio social. De esa transformación —"ecogénesis del espacio" (Raffestin, 1982: 170)— el resultado es el territorio. Desde este encuadre, mientras que al espacio lo considera como materia prima, que puede ser analizada a través de parámetros puntuales, al territorio lo define como potencialidad, producto social de poder, debido a que por la innovación técnica y económica los grupos humanos transforman el medio natural; y por los procesos de innovación social y cultural, modifican su medio social.

A modo de síntesis, puede decirse que el territorio es un concepto "multidimensional y multiescalar" (Di Méo, 1999: 77), ya que participa de tres órdenes diferentes: de la materialidad —realidad concreta, modo en que la biosfera registra la acción humana y sus efectos— de la psiquis individual; y de las representaciones colectivas, sociales y culturales.

Las investigaciones desde el encuadre de la geografía social asientan su gran valor para comprender los conflictos actuales y de manera simultánea contribuye a aumentar y mejorar los aspectos críticos sobre las informaciones, para que en el proceso de formación contribuya a la formación de ciudadanos partícipes y autores de la democracia. La formación de los alumnos en todos los niveles (primaria, secundaria y universitaria), desde la geografía social los fortalece y clarifica en el entendimiento de sus relaciones con el mundo, con los otros.

ReDIG

Interpretar la realidad desde la Geografía Social para favorecer el pensamiento crítico y la ciudadanía activa

Sobre la base de lo expresado, la Geografía Social desde una concepción de la misma como ciencia que estudia con primacía los hechos sociales sobre los espaciales, concibe las organizaciones espaciales como una proyección y producto de la sociedad, por lo tanto el espacio es de naturaleza social (Ortega Valcárcel, 2000).

Su potencialidad en los diferentes ámbitos en las que se emplee se constituye en sustituir la fragmentaria yuxtaposición de parcelas de la Geografía Humana por una interpretación coherente asentada en un marco teórico concreto (Ortega Valcárcel, 2000). Por su encuadre en la Geografía Humanista, otorga primacía al tratamiento de los problemas de carácter social, aquellos problemas relevantes que acontecen en el mundo actual.

En la medida que el espacio es de naturaleza social, y que

> no existen procesos puramente espaciales, pero tampoco existen procesos sociales no espaciales, reconocer esto equivale a plantear una geografía contextual (local y cotidiana), que no ignora los postulados constructivistas (…) encaja con las propuestas del currículum crítico (se asienta sobre el pluralismo, la diversidad y la diferenciación) y fomenta el discurso interpretativo y argumentativo (Batllori, 1999, en Lestegás: 2000: 104).

De este modo, la Geografía Social se presenta como un nuevo enfoque, una nueva forma de ayudar a comprender

> la importancia de las relaciones sociales o humanas sobre el espacio geográfico, y cuyo conocimiento proporciona una valiosa ayuda en la comprensión de ciertos aspectos y procesos que de otra manera sería prácticamente imposible conseguir, y éste es el punto principal que le diferencia de la geografía concebida desde el punto de vista tradicional, ya que la social pone especial énfasis en analizar las relaciones entre los grupos, como materialización del comportamiento de sus individuos, y en estudiar sus repercusiones sobre el espacio (…) a través de las relaciones sociales entenderemos el mundo más allá de las apariencias (González, 1986: 325).

Para la Geografía Social, su objeto de estudio es el espacio social, es decir, el lugar donde se materializan las relaciones sociales. Por ello resulta imprescindible para el geógrafo o profesor de geografía que el tratamiento del tema desde este enfoque parta del análisis del componente social del espacio (los grupos humanos y sus funciones o actividades), para pasar luego a analizar sus características y las relaciones sociales entre los grupos, y por último cómo éstas se materializan sobre el espacio. En otros términos, estudia las relaciones sociales y su impacto sobre el espacio.

Una singularidad del enfoque que conlleva la Geografía Social es la posibilidad de analizar el espacio social, los grupos sociales y sus expresiones, de manera complementaria, al considerar el aspecto objetivo y subjetivo, o real y percibido (González, 1986).

Basada en estas orientaciones conceptuales, la Geografía social es de "gran utilidad a los temas relacionados con la planificación y ordenación del territorio, porque al conocer los rasgos de la sociedad y su conducta permite, con escaso temor a equivocarse, predecir su futuro y el del espacio que ocupa" (González, 1986: 327).

Concebida como "alternativa epistemológica de la geografía humana" la Geografía Social se presenta como un intento de sustituir la yuxtaposición de enfoques que constituyen la geografía Humana por una interpretación coherente de la misma (Ortega Valcárcel, 2000: 421).

En sus dos vertientes, la Geografía Social alemana y la francesa, se preocupa por partir del estudio de los hechos sociales sobre los espaciales, destacando la preponderancia de lo social.

RedIEG

Se presenta como un esfuerzo de dar explicación de las relaciones entre los grupos humanos y su espacio o lugar.

Para la Geografía Social francesa el espacio es un producto social, componente del marco teórico que trasciende el concepto de espacio como simple contenedor, para ser analizado como "parte del ser social" (Ortega Valcárcel, 2000: 357). Por esta condición de naturaleza social del espacio, la Geografía Social permite analizar y explicar los problemas sociales que afectan al espacio.

En consecuencia, entre las potencialidades de incluir la Geografía Social en la enseñanza se destacan:

- prioriza el abordaje del espacio local desde problemas concretos y desde una perspectiva que integra el vínculo sociedad y naturaleza
- permite trabajar temas-problemas de carácter social descubriendo las relaciones causales de los mismos
- valora y descubre el papel de los actores sociales, de las organizaciones sociales de los grupos humanos, y sus implantaciones en el espacio.
- se impregna de valores, al considerar la experiencia concreta de los actores involucrados
- al abordar problemas sociales relevantes, fomenta el compromiso con la realidad y el ejercicio del pensamiento crítico
- favorece el discurso interpretativo y argumentativo, al buscar explicaciones causales que van más allá de la descripción del problema.
- forma en competencias comprensivas y argumentativas en el alumno
- desde la metodología que emplea, valora métodos y técnicas cualitativas vinculadas a la corriente humanista (entrevistas en profundidad, grupos de discusión, observación participante, entre otros).
- al implicar al sujeto de manera activa favorece la formación ciudadana de un sistema democrático

En síntesis, a continuación se resumen algunas de las características que constituyen el conocimiento para establecer su utilización en el ámbito escolar (tabla n.° 1).

ReDIG

Tabla n.° I. Singularidades de la Geografía Social

Objeto de estudio	Los grupos sociales y las relaciones sociales y su impacto sobre el espacio.
Enfoque	Inspirada en filosofías de raíz marxista y fenomenológica
Características generales	El espacio es proyección y producto de la sociedad, lo que implica que el espacio tiene naturaleza social. Resalta el carácter histórico del espacio geográfico, la historicidad de las organizaciones socio-espaciales. Vinculada a la sociología y a la psicología. Los hechos sociales priman por sobre los espaciales. Trata de explicar la incidencia que tienen en el espacio las estructuras sociales y las relaciones personales. Estudia la dimensión social con su diferenciación espacial regional.
Temas de enseñanza	• los grupos sociales (características, organización, relaciones, dinámica, cambios sociales) y su impronta en el espacio. • temas relativos a tipos de vivienda y grupos sociales • niveles de instrucción y grupos sociales (alfabetización) • problemas sociales (paro, delincuencia, explotación laboral) • las relaciones de género: el rol de las mujeres • temas relacionados con la percepción del espacio • temas relacionados con la planificación y ordenamiento del territorio • temas relacionadas con condiciones de vida de los inmigrantes • problema que genera el envejecimiento demográfico, • patrimonio cultural y natural
Encuadre metodológico y competencias que promueve	Análisis de los problemas a través del empleo de métodos y técnicas cualitativas vinculadas a la corriente humanista: entrevistas en profundidad, observación participante, técnicas documentales, grupos de discusión, historias de vida, autobiografías. Comprensión y argumentación de los problemas sociales.

Fuente: Prieto, María Natalia. 2016. Sobre la base de González, R (1986), Ortega Valcárcel (2000) y Del Pozo, P. (2004).

ReDEG

Formar en el pensamiento crítico desde los problemas sociales relevantes

Como fue expresado, uno de los principales rasgos del enfoque de la Geografía Social y su abordaje en la enseñanza es la importancia que concede al componente social del espacio, y por lo tanto a los problemas sociales que acontecen en el espacio. Una forma de entender el significado de los problemas sociales es la que proporciona Monserrat Oller (2000) para quien los "problemas sociales relevantes" son entendidos como

> situaciones reales, no ficticias, que plantean cuestiones por las cuales hace falta una respuesta, aunque sea provisional. Las cuestiones pueden ser problemas del pasado, del presente o del futuro e implican diferentes formas de ver los hechos, los valores y las creencias (Oller, 2000: 1).

Según M. Oller, sobre la base de los autores —Stenhouse (1987), Elliot (1989) y Soley (1996)— los problemas sociales relevantes son entendidos como situaciones sociales reales, que se encuentran relacionadas con la vida cotidiana, por lo tanto son conocidas por los alumnos, y frente a los cuales pueden aportar información sobre este, ya sea porque han sido

protagonistas directos o mero observadores. Esta cualidad no resulta menos significativa ya que de este modo el alumno, al disponer algún grado de información sobre el tema, puede ser crítico, tomar decisiones, imaginar soluciones y fundamentarlas, contratarlas y discutirlas con sus compañeros.

Para llevar al aula problemas sociales reales es importante que el docente incorpore en su didáctica algunas observaciones que presenta Oller:

- plantear el problema hacia la comprensión del hecho que se expone más que a hacia una exposición superficial del mismo.
- considerar que el problema refiera a una situación real, verosímil, que tenga evidencia empírica.
- involucrar tanto al alumno como al docente en la problemática.
- fomentar el debate más que la exposición.
- ayudar a aceptar la ambigüedad y la duda cognitiva.
- comprender que no siempre las respuestas que da la sociedad a determinados problemas es la más adecuada o razonable.

ReDEG

El valor educativo del abordaje de la Geografía a partir de los problemas sociales y desde un enfoque epistemológico social se relaciona con la preparación del alumno como ciudadano de un sistema democrático con pensamiento crítico (Elliot, 1989) ya que aprenden no sólo un contenido geográfico, sino habilidades para la toma de decisiones "interactuando con otras personas, que pueden tener opiniones distintas y con las que tienen que llegar a un consenso, negociando y administrando con ellos las diferencias" (Oller, 2000: 1).

En el mismo sentido, Evans-Newmann-Warren (1996) señala que el valor educativo que justifica trabajar los problemas en el aula se relaciona con la adquisición de determinadas habilidades en el alumno: ayudarlos a pensar, a fundamentar su propio pensamiento frente a la divergencia, despiertan el interés y la motivación, estimulan el desarrollo de habilidades críticas (reconocer, valorar, fundamentar, examinar).

La Geografía Social, desde el planteamiento de los problemas sociales, permite acercar la realidad al alumno de una manera no tácita y terminada, sino "**problematizada**". En otras palabras proporciona una forma diferente, una ruptura en relación a la clásica clase de Geografía. En consecuencia, potencia el aprendizaje por descubrimiento e inducción, ya que el conocimiento no se aprende a partir de la repetición, sino que se construye desde la interacción; es analizado, interpretado y discutido desde la perspectiva de los alumnos y con la orientación del docente.

En este contexto, el rol del alumno es activo en la dinámica del tratamiento del tema-problema real, ha de tomar las decisiones viables para resolver la problemática que se le presenta a través del debate y la discusión con sus compañeros. Además, la condición de que el problema se corresponda con una situación real y sobre la cual el alumno dispone de información favorece la construcción del conocimiento de manera significativa.

Este enfoque no solo propicia el aprendizaje conceptual, sino que permite integrar las tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal. Especialmente desde lo procedimental inicia al alumno en la labor de la investigación y en la aplicación del método geográfico, situación que lo faculta para pensar científicamente; o en otras palabras adquirir espíritu geográfico.

No menos significativa es la dimensión conceptual. Debido a que "la clase se centra en el uso del conflicto y la controversia al presentarse diferentes puntos de vista sobre los hechos y las maneras de interpretarlos" (Oller, 2000: 5) se trabaja sobre la formación de valores y actitudes democráticas.

A modo de ejemplo, no es posible pensar el trabajo de un problema social relacionado con la cuestión del género en geografía sin los cimientos del ejercicio de valores y actitudes éticas, de compromiso, de solidaridad, de igualdad, de justicia, de tolerancia. Más aún cuando la dinámica de desarrollo de un problema implica la puesta en escena de diferentes opiniones e ideas.

En este proceso resulta fundamental el rol que asume el docente. En palabras del autor, M. Oller:

> El profesor tiene que estar en todo momento estimulando los alumnos, dándoles oportunidades para que aprendan a vivir en un modelo democrático que debate cuestiones en una sociedad pluralista y que respeta los diversos puntos de vista" (2000: 5). A su vez, agrega que trabajar los problemas sociales implica "crear hábitos y actitudes para cuestionarse los fenómenos que se observan y habituarse a encontrar respuestas a las propias preguntas. Pero todas estas cuestiones que se plantean en los problemas sociales no son neutras desde el punto de vista moral e ideológico (Oller, 2000: 5).

Otras de las ventajas didácticas son citadas por Soley (1996); citado en Oller, 2000) para quien los temas de controversia social favorecen que los alumnos aprendan a pensar en profundidad, a identificar y analizar los propios valores y los de los demás, a interiorizar el sentido de la responsabilidad ciudadana y a contribuir a desarrollar y mejorar la habilidad de la explicación, exposición y discusión en torno al problema.

ReDIEG

La propuesta concreta

Uno de los dispositivos de formación que se abordan desde la Cátedra refiere a la instancia de residencia docente. Durante este proceso el alumno debe llevar a cabo la planificación de una propuesta de estructuración temática, sobre la base de un tema que es asignado por el profesor responsable del curso. Este momento resulta clave de la formación ya que el alumno debe poner a prueba todo lo aprendido en su trayecto formativo, así como los lineamientos y perspectivas de la Cátedra que son abordadas durante el cursado de la asignatura.

Se trata de que los alumnos propongan en el contexto de la geografía actual, y sobre el diagnóstico áulico del curso asignado, la necesidad de orientar la Geografía hacia los grandes problemas que caracterizan el mundo actual, donde prime una racionalidad reflexiva que integre la dialéctica sociedad —naturaleza y local— global.

De acuerdo con el tema que a cada alumno se le asigna, el énfasis se ubica en los problemas sociales relevantes. Por la lo tanto la cuestión siguiente que se plantea el practicante es establecer qué problema o problemas relevantes actuarán como eje problematizador de su propuesta didáctica. En el mismo marco, también surge el criterio de selección del contenido, es decir, la decisión respecto del qué abordar y para qué.

Se adopta de este modo una orientación social de la enseñanza de la Geografía que marque una ruptura con la clásica clase de geografía, que sea a su vez coherente con lo que pasa en el mundo hoy.

De este modo, se trata de que el alumno sea consciente del enfoque epistemológico y de su impronta en la enseñanza, así como de la concepción de enseñanza y aprendizaje que sostiene.

Desde la perspectiva de la Geografía Social, la enseñanza se abre a cuestiones que tienen que ver con procesos sociales que dejan una huella en el espacio. Este espacio como objeto de la geografía es social y solo adquiere identidad y sentido por los grupos sociales y relaciones sociales que lo significan.

Así los problemas tienen que ver con un amplio abanico de procesos sociales, contextualizados en un espacio y un tiempo. A manera de ejemplo, problemas relevantes que se vinculan con los procesos de globalización económica, cultural, política, tecnológica; los problemas de ordenación del espacio; con el poder y sus prácticas en el mundo contemporáneo; con la crisis del Estado y la eclosión nacionalista; con la fragmentación social; con las nuevas formas de organización del estado; con los problemas derivados de las condiciones de vida en las ciudades y en el campo; con la dinámica demográfica a escala local, regional y mundial (migraciones forzadas, desarraigo, identidad), entre otros (Ortega Valcárcel, 2000).

ReDIEG

Una vez seleccionado el problema social relevante, desde la perspectiva social y desde una metodología activa de enseñanza y aprendizaje, se procede a la toma de decisiones sobre las variables que integran la propuesta de aula (objetivos, contenidos, estrategias, actividades, evaluación, tiempo, espacio, participación, recursos didácticas, bibliografía, entre otros). En particular, la construcción de la secuencia de actividades debe basarse en acciones que potencien el pensamiento crítico, sobre la base de los pilares del constructivismo.

En cada propuesta concreta, se trata de priorizar acciones o habilidades relacionadas con las propias del pensamiento crítico, a partir de las cuales los alumnos aprendan a pensar, a construir su propio conocimiento, desde un rol preponderante y con exigencias intelectuales mayores que los conduzca a pensar, razonar, cuestionar, hipotetizar, debatir, discutir, imaginar, reflexionar los problemas y sus posibles soluciones.

Este complejo proceso de enseñanza, no sería posible sin una actitud activa y comprometida del alumno practicante, desde el convencimiento de la necesidad de recuperar el potencial formativo de la Geografía en la escuela. Las potencialidades que se desprenden de este enfoque van más allá de la elaboración a la respuesta ¿por qué pasa?, sino que implica una razón que no queremos dejar de mencionar: la cuestión afectiva y emocional. Esto es posible gracias no solo al interés que despiertan los problemas en el aula, —como fuente de motivación— sino a la sensibilidad que movilizan en su tratamiento, tanto en el docente como en el alumno. Es dable destacar que esta dimensión emocional no es ajena al proceso de aprendizaje, al contrario resulta prioritaria de educar, así como de manera paralela su ignorancia puede resultar una causa de los problemas de aprendizaje en los alumnos.

ReDIG

Consideraciones finales

La Geografía Social francesa, se preocupa por partir del estudio de los hechos sociales sobre los espaciales, destacando la preponderancia de lo social. Se presenta como un esfuerzo de dar explicación de las relaciones entre los grupos humanos y su espacio o lugar. El espacio es un producto social, componente del marco teórico que trasciende el concepto de espacio como simple contenedor, para ser analizado como "parte del ser social" (Ortega Valcárcel, 2000: 357). Por esta condición de naturaleza social del espacio, la geografía social permite analizar y explicar los problemas sociales que afectan al espacio.

Por su potencialidad en aumentar y mejorar los aspectos críticos sobre las informaciones, contribuye a la formación de ciudadanos partícipes y hacedores de la democracia. La formación de los alumnos en todos los niveles (primaria, secundaria y universitaria), desde la

geografía social los fortalece y clarifica en el entendimiento de sus relaciones con el mundo, con los otros. Los autores coinciden en reforzar que este encuadre teórico contribuye "a la educación de los ciudadanos, ayudando a desarrollar al mismo tiempo sus aspiraciones a los saberes y su espíritu crítico".

En síntesis, la Geografía social es un enfoque de gran valor para comprender los conflictos actuales de una sociedad cada vez más compleja con enormes grietas a su interior. A ello se debe la siguiente afirmación:

> Es necesaria una geografía preocupada por los hombres, que tenga como objetivo principal conocerles y comprenderles mediante el estudio de sus espacios. Hay que conseguir una pluridisciplinariedad que enriquezca y dinamice las disciplinas dedicadas al conocimiento de las sociedades, para poder comprender sociedades cada vez más complejas. En definitiva, el desarrollo de la geografía social debería conducir a una recomposición del conjunto de la geografía, en el marco de intercambios pluridisciplinares múltiples y profundos (Herin, 2006: s/p).

Bibliografía

Benejam, Pilar (1997). "Las finalidades de la educación social". En: Benejam y Pagés (Coord.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.

Del Pozo, Paz (2004). "Planteamientos críticos y alternativos en Geografía". *Finisterra XXXIX*, 78, págs. 47-62.

Di Méo, G. (1985). "Les formations socio-spatiales ou la dimension infra-régionale en géographie". *Annales de Géographie*. n.° 526, págs. 661-689.

Di Méo, G. (1985). "Objetivation et représentations socio-spatiales: de l'acteur au territoire". *Annales de Géographie*. n.° 537, págs. 564-593.

Di Méo, G. (1990). "Pour une géographie dialectique". En: Kayser, B. (Ed.). *Géographie, entre espace et développement.* Toulouse: PUM, págs. 71-82.

Di Méo, G. (1991). *L'Homme, la Société, l'Espace. Anthropos*. Paris: [s/e],. pág. 319.

Di Méo, G. (Dir.) (1996*). Les territoires du quotidien. L'Harmattan*. Paris: [s/e], pág. 317.

Di Méo, G. (1998). "De l'espace aux territoires: éléments pour une archeéologie des concepts fondamentaux de la géographie". *L'Informtion géographique*. n.° 3, págs. 99-110.

Di Méo, G. (1998). *Géographie social et territoires*. Fac. Géographie.Nathan Université, pág. 317.

Di Méo, G. (1999). "Geógraphies tranquilles du quotidien. Une analyse de la contribution des sciences sociales et de la géographie à l'etude des practiques spatiales". *Cahiers de Géographie du Quebec.* Volume 43, n.° 118, abril, págs. 75-93.

ReDIEG

Di Méo, G. y Buleón, P. (2005). "L'espace social: Lecture géographique des sociétés". En: Buléon, P. (Ed.). Paris: Armand Colin.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid: Siglo XXI Editores, pág. 226.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI, pág. 139.

Frémont, A.; Chevalier, J.; Hérin, R. y Renard, J. (1984). *Géographie sociale*. Paris: Éditions Masson, pág. 387.

González, Angela (1986). "La Geografía Social". En: García Ballesteros (Coord.). *Teoría y Práctica de la Geografía.* España: Aurora Editorial Alhambra, págs. 323-327.

Hérin, Robert (1982). "Herencias y perspectivas en la Geografía Social Francesa". *Revista Geo Crítica Cuadernos de Geografía Humana*. Universidad de Barcelona, año VI, n.° 41, septiembre.

Hérin, R. (2006). "Por una geografía social, crítica y comprometida". *Scripta Nova*. (En línea) Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto, vol. X, n.° 218 (93). http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-218-93.htm..

Lestegás, Francisco (2000). *Viejas y nuevas Geografías, viejas y nuevas propuestas didácticas. El fin de los exclusivismos*. Boletín de la AGE 29, págs. 93-108.

Oller, Motserrat (2006). *Documento Inédito. "Los problemas sociales como contenido educativo".* Documento suministrado por Roser Batliori Obiols en el curso de Postgrado: La didáctica de la geografía en las aulas de secundaria. Universidad de Girona, España,. Universidad Nacional del Sur Bahía Blanca.

Ortega Valcárcel, José (2000). *Los Horizontes de la geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona: Ariel, pág. 225.

Santarelli, Silvia y Campos, Marta (2002). *Corrientes epistemológicas, metodología y prácticas en geografía. Propuestas de estudio en el espacio local*. Bahía Blanca: Ediuns, pág. 319.

ReDEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 282-296.

Profesores memorables de geografía: una investigación para comprender los vínculos entre buena enseñanza, trayectorias profesionales y cambios disciplinares

Oscar José María Lossio[1]

Resumen

Nuestra tarea de investigación se desarrolla actualmente en el Proyecto: "Estudio de casos de prácticas de enseñanza de profesores memorables de Geografía e Historia que promueven el pensamiento crítico en la universidad", aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral, y bajo la dirección del profesor Oscar Lossio.

En ese marco, buscamos identificar, recuperar, caracterizar, dejar por escrito y socializar las buenas prácticas de enseñanza en Geografía. Por un lado, indagar sobre el sentir, el pensar y actuar de los profesores extraordinarios, que son recordados por quienes fueron sus alumnos por las importantes enseñanzas que les promovieron, se constituye en una posibilidad para ayudar a otros docentes a reflexionar y a "obtener pistas" sobre cómo mejorar la propia tarea. Por otro lado, nos permite reconstruir trayectorias profesionales que tienen su carácter idiosincrático pero que también dan cuenta de la construcción socio-histórica del quehacer disciplinar. De esta manera, los casos en estudio nos acercan a los cambios teóricos, epistemológicos e ideológicos que se fueron desarrollando en la Geografía y en su enseñanza, en vinculación con el contexto histórico-político más amplio.

[1] Profesor Titular ordinario de la cátedra "Didáctica de la Geografía", Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, correo electrónico: olossio@hotmail.com.

El enfoque metodológico es biográfico y narrativo, en concordancia con nuestro posicionamiento constructivista sociocultural. En tal sentido, trabajamos a partir de la interpretación de relatos obtenidos mediante entrevistas en profundidad que realizamos a los profesores memorables, a sus ex alumnos y a quienes fueron docentes auxiliares en sus asignaturas. Específicamente, para esta presentación, explicitamos algunos avances en el estudio de un caso.

Palabras clave: profesores memorables – prácticas de enseñanza – trayectorias profesionales - Geografía

Abstract

This research work is currently being developed in the project: 'Case studies on teaching practices of memorable Geography and History teachers which promote critical thinking in college', under the direction of Professor Oscar Lossio, approved and funded by the Universidad Nacional del Litoral.

In this context, it seeks to identify, retrieve, characterize, put in writing and socialize good practices in teaching Geography. Inquiring about the feeling, thinking and acting of extraordinary professors, who are remembered by those who were his students for the important lessons that promoted, is a possibility to help other teachers to reflect and obtain 'clues' about how to improve their own performances. On the other hand, reconstructing the idiosyncratic nature of career trajectories and realizing the socio-historical construction of the disciplinary work. Thus, the case studies allow exploring the theoretical, epistemological and ideological changes that were developing in Geography and its teaching, in connection with the broader historical and political context.

The methodological approach is biographical and narrative, in accordance with the sociocultural constructivist positioning. Therefore it is part of the interpretation of stories obtained through in-depth interviews to memorable professors, former students and teachers who were their assistants in the subjects. Specifically, for this presentation, some progress of this case study is explained.

Keywords: memorable teachers - teaching practices - career trajectories - Geography

ReDIEG

Introducción

La investigación que estamos desarrollando se orienta a la identificación y al estudio de casos de profesores memorables de Geografía y de Historia, que promueven el pensamiento crítico en la Universidad. En efecto, buscamos describir y caracterizar sus prácticas de enseñanza, considerando las modificaciones que éstas han experimentado a lo largo de sus trayectorias profesionales. Sin bien los cambios pueden vincularse a eventos particulares de cada sujeto, también hay otros que se articulan tanto con la emergencia y circulación de los conocimientos geográficos y de los didácticos, como con el contexto histórico social más amplio. En este sentido, nos referimos, por ejemplo, a la introducción paulatina de nuevas tendencias teóricas en la disciplina en la Argentina y a la censura de las corrientes críticas de la geografía y de la pedagogía durante la última dictadura cívico-militar.

Nuestro proyecto se relaciona con una de las líneas actuales de investigación en el campo de la Didáctica que es aquella que busca la comprensión de "buenas prácticas" de enseñanza. Dentro de ella, en las últimas dos décadas se ha empezado a conformar un cuerpo de trabajos que versan sobre los "maestros" excepcionales. Especialmente tomamos en consideración como antecedentes principales las contribuciones de Bain (2007) sobre el estudio de los "profesores extraordinarios" y las del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, dirigido por Luis Porta; equipo del que tomamos el constructo de Profesor Memorable. Precisamente, Flores y Porta (2012) expresan que refiere a aquellos docentes que, por su buena enseñanza, han dejado huella en el recuerdo de sus alumnos.

Las perspectivas biográfica y narrativa, nos orientan metodológicamente y buscamos la interpretación de estudios de caso. Por ello, en un primer momento hemos realizado entrevistas a estudiantes y graduados de carreras de Profesorado y Licenciatura de Geografía y de Historia, para identificar a partir de sus voces a los profesores memorables y para que nos relaten lo que han vivenciado en sus clases y los aprendizajes que les han promovido. En un segundo momento, dialogamos con quienes han sido valorados como docentes extraordinarios para conocer sus experiencias docentes y los cambios y desafíos a los que se han enfrentado a lo largo de sus trayectorias profesionales.

Específicamente presentamos, con este artículo, un avance de la investigación consistente en el análisis de un caso de estudio de un profesor memorable de Geografía que se desempeñó como docente desde finales de la década de 1960 y el año 2010, momento de su jubilación. A lo largo de su trayectoria trabajó en tres universidades, en una de ellas con continuidad en

todo ese período. Recuperamos su voz y la de algunos de sus ex alumnos de una de las instituciones.

El hecho de indagar y escribir sobre las prácticas de profesores extraordinarios, y socializarlas en los ámbitos docentes, también es una forma de poner a disposición de otros colegas ideas que pueden ser de utilidad para mejorar la propia tarea. Acordamos con Litwin cuando afirma que las clases de estos profesores extraordinarios podrían ser inspiradoras para la creación de una propuesta autónoma. "Se trata de estudiar qué es lo que las hace grandes, significativas o de valor, y del intento de reproducción de un método, una estrategia, un orden de explicación." (Litwin, 2008: 27). Es precisamente esta posibilidad de contribuir a la mejora de la enseñanza uno de los alicientes para continuar profundizando la investigación.

Antecedentes en torno a la buena enseñanza y a los profesores memorables

Un referente de la investigación sobre las prácticas de enseñanza es Zabalza Beraza (2012) quién hace alusión a la vaguedad conceptual y a la multiplicidad de acepciones existentes sobre "buenas prácticas". Por lo tanto, plantea la necesidad de la explicitación de una teoría que le de soporte. También, nos interesa recuperar a Fenstermacher ya que vincula la buena enseñanza a una dimensión epistemológica y moral:

> Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989: 158).

Retomando el sentido epistemológico de la buena enseñanza que plantea dicho autor, y la necesidad de explicitar un marco teórico que la defina como hace alusión Beraza Zabalza, desde nuestra investigación nos posicionamos en una perspectiva pedagógica crítica y desde esta definimos al pensamiento crítico para estudiar el papel relevante de ciertos profesores en su promoción.

Acorde con ello, citamos a Giroux (1990) quien se distancia de la definición que le otorga la tradición positivista y que consiste en analizar y desarrollar tareas de lectura y escritura desde la perspectiva de los patrones formales y lógicos del tema. Señala que, desde ese marco, al estudiante se le enseña a examinar el tema y a determinar si la conclusión se desprende de los datos estudiados. Por el contrario, desde una perspectiva crítica subraya la existencia de dos supuestos centrales para un abordaje del pensamiento crítico, el primero se refiere a una

determinada relación entre teoría y hechos; y el segundo, a que el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos. En ese marco, define pensamiento crítico, citando a Gouldner, como la capacidad de problematizar lo que ha sido tratado como evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes había sido simplemente una herramienta, de examinar la vida que llevamos y de pensar acerca de nuestro pensamiento. Sostiene Giroux que los estudios sociales deberían presentarse de forma problemática inculcando a los estudiantes el concepto de marco de referencia y la utilidad del mismo como herramienta interpretativa teórico-conceptual. Señala, asimismo, que en la reorganización del conocimiento hay implícitos determinados supuestos ideológicos acerca de la visión de mundo. Por lo tanto, los estudiantes necesitan aprender a salirse de su propio marco de referencia, de modo que puedan poner en tela de juicio la legitimidad de un hecho, concepto o tema determinado.

Como ya hemos mencionado en las últimas décadas se ha empezado a conformar un cuerpo de trabajos que versan sobre los "maestros" excepcionales. En este sentido, el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEG) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, es un equipo consolidado en la investigación en el tema realizando estudios desde la perspectiva de la investigación biográfica y narrativa. El GIEEC desde el año 2003 desarrolló seis proyectos de investigación centrados en la búsqueda de buenas prácticas de enseñanza y de profesores memorables en nivel superior. Con esos proyectos comenzaron la construcción de categorías sobre éstas destacadas prácticas. Luego focalizaron sobre aspectos biográficos y culturales de las trayectorias profesionales. En los últimos proyectos se dedicaron principalmente a indagar en torno a la pasión, las emociones y los afectos, vinculados a la buena enseñanza de los profesores memorables. Entre los resultados de sus investigaciones, en un trabajo de Álvarez y Porta (2012) explicitan que los estudiantes destacaron, entre otras características, que sus buenos docentes logran establecer vínculos significativos entre actividades y experiencias de aprendizaje; que propician la meta-cognición y el aprendizaje significativo; que atienden a distintos estilos de aprendizaje; que el contenido que enseñan es clave en la disciplina; que se muestran apasionados; que promueven una cordial relación profesor-alumno e involucran a los estudiantes, adoptando una actitud dialógica. Asimismo, los buenos docentes manifestaron que estaban preocupados por el aprendizaje de los alumnos, por la participación de éstos, por la relación con ellos, por enseñarles a pensar, por el valor de la clase como instancia única e irrepetible. Dieron cuenta de pasiones intelectuales, que privilegian las configuraciones discursivas interactivas, la dimensión afectiva y moral de la enseñanza, entre muchos otros aspectos.

Citamos aportes de Bain (2007) como referente en la investigación sobre los "profesores extraordinarios", constructo acuñado por este autor. Junto a su equipo de investigación se

propuso identificar y caracterizar las prácticas de algunos de los mejores profesores universitarios en los Estados Unidos, prestando atención a qué es lo que hacen y cómo piensan en relación a la enseñanza. En su estudio, que abarcó diferentes universidades, eligieron a docentes que conseguían resultados educativos muy buenos, independientemente de lo que hacían en las aulas. Todos los seleccionados lograban un gran éxito a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir. Entre las características que fueron identificando de los profesores extraordinarios se pueden mencionar las siguientes: conocen su materia extremadamente bien; están al día de los desarrollos intelectuales de sus campos; razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas; ponen mucho interés en las historias, controversias y discusiones epistemológicas; leen a menudo de otros campos; consideran a la enseñanza como una actividad tan importante como la investigación; saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos; esperan más de sus alumnos, en los que depositan una gran confianza; los desafían de múltiples maneras para el aprendizaje crítico; transparentan sus propias aventuras intelectuales al explicitar sus ambiciones, triunfos, frustraciones y errores; y animan a sus estudiantes a ser reflexivos y francos en la misma medida.

A diferencia de las investigaciones antes mencionadas que indagan sobre docentes universitarios de diversas disciplinas, en nuestro proyecto, por el contrario, focalizamos en el análisis y la interpretación de prácticas de enseñanza en Geografía y en Historia, de quienes se han destacado en la promoción del pensamiento crítico. Otra especificidad, es que buscamos reconstruir sus trayectorias profesionales que tienen sus particularidades pero que también pueden dar cuenta del proceso de construcción socio-histórica del quehacer disciplinar. De esta manera, los casos en estudio nos aproximan a las transformaciones teóricas, epistemológicas e ideológicas que paulatinamente se fueron desarrollando en dichas disciplinas y en sus formas de enseñanza, tomando también en consideración el contexto histórico-político más amplio.

ReDIEC

Metodología

El abordaje metodológico que nos encuadra es el biográfico y narrativo. Como sostiene Bolivar y Domingo (2006) esta metodología permite acercarnos a los relatos de vida y a las experiencias de los protagonistas cotidianos haciéndose públicas sus percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que desde su propia perspectiva han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen. Específicamente vinculado al estudio de la docencia, Sarasa (2012) expresa que esta mirada permite resignificar

públicamente experiencias de vida de los profesores y considerar que el transcurrir de una carrera docente constituye una historia, una trayectoria, que está plagada por satisfacciones, frustraciones, penas, compromisos, pasiones, elecciones, vínculos y capacidades.

Precisamente, buscamos comprender las articulaciones entre buena enseñanza, trayectorias profesionales docentes y cambios disciplinares. En este sentido, queremos indagar cómo algunos geógrafos se fueron constituyendo en profesores memorables a partir de transformaciones en sus propuestas metodológicas de enseñanza. Esto nos lleva a focalizar sobre sus trayectos formativos y laborales, estableciendo diálogos con los cambios en el quehacer de la disciplina y de los contextos universitarios y sociales más amplios. Consideramos que una trayectoria profesional incluye a la laboral:

> Una trayectoria laboral es una reconstrucción que hace el investigador a partir de un relato de una persona sobre sus propias experiencias de vida, en la que el eje está puesto en aquellas que son relativas a la esfera de trabajo y los acontecimientos históricos políticos, económicos y sociales que la contextualizan (Labrunée, Aspiazu y Perri, 2010: 15).

Para analizar esa trayectoria laboral tomamos en consideración a la categoría de punto de viraje. Como sostiene Kornblit (2004) en el análisis comprensivo de los relatos de vida, un elemento clave es el "punto de viraje" o "punto de inflexión" que se trata de un momento vital identificado por el sujeto y/o el investigador como una encrucijada a partir de la cual el itinerario biográfico de la persona tomó un rumbo distinto o inició una nueva etapa.

Específicamente, para este trabajo, consideramos un caso de un profesor memorable cuya trayectoria laboral empezó en la década de 1960 y siguió hasta el año 2010. Su valoración como "memorable" fue destacada por alumnos y docentes, a partir de entrevistas que realizamos en una de las universidades en las que trabajó.

ReDIG

Algunas características de las prácticas del profesor memorable de Geografía

En dos trabajos anteriores abordamos algunas características de las prácticas de enseñanza del profesor memorable según quienes fueron sus alumnos y sus auxiliares docentes en una de las Universidades en las que trabajó (Lossio, Cabral, Cerezoli, 2013a, 2013b). Recuperaremos aquí algunas de esas características pero sumamos ahora la voz del profesor. Conviene señalar la concordancia que encontramos entre sus palabras sobre su propia práctica y los recuerdos de los antes mencionados.

Algunos aspectos que expresaron nos remiten directamente a su importante papel en la promoción del pensamiento crítico. El primero que señalamos es su preocupación por enseñar que las teorías son una forma de representar la realidad y que esa representación debe servir para intervenir en ella. Presentamos a continuación y a los efectos de explicitar lo sostenido, fragmentos de algunas entrevistas realizadas:

> Teorizamos para representar y representamos para intervenir. Pensar que la teoría es una forma de representar la realidad y que la realidad es cómo a uno le han enseñado a leerla. Creo que la mejor enseñanza que me dio es esto de que la teoría nos enseña a leer la realidad, pero que tenés que estar convencido de que esa lectura tiene que ser para transformarla, para intervenir, tanto en la investigación como en la docencia. (Exalumna y auxiliar docente A).

> Ahí está la propuesta del docente, yo teorizo sobre la realidad para construir una representación de la realidad aclarando desde dónde lo hago y cómo lo hago, desde dónde sería lo ideológico y cómo lo hago, lo metodológico; por qué, para qué y para quién, lo político. Entonces, si eso está claro, tómelo o déjelo, pero de alguna manera si está fundamentado, si está argumentado, algo va a producir. Es un poco la idea. (…) Sin duda, eso fue fundamental porque de algún modo entendías que cuando estás dando una clase, vos tenés que provocar al otro, provocar en el otro ese sentido de que en última instancia construimos representaciones de la realidad para intervenir en ella. Entonces en la medida en que desde un lugarcito uno colabora en realizar una teorización de la representación de la realidad, tiene siempre la finalidad de desarrollar la capacidad para intervenir en ella (Profesor memorable).

Una cuestión mencionada en varias oportunidades, como en el relato precedente, era la intención de "provocar al otro". En correspondencia con ella, una segunda característica vinculada al pensamiento crítico era su trabajo en torno a "romper esquemas" tal como lo mencionaban quienes fueron sus alumnos. De esta manera, propiciaba la desnaturalización de lo que parece evidente, de ahí que algunas entrevistadas sostuvieron:

> ¡Duden de todo nos decía! (Exalumna).

> Intentaba todo el tiempo romper con ciertos mitos, ciertos clichés. Por eso nos desacomodaba. Rompía todo el tiempo los esquemas y te obligaba a pensar (Exalumna y auxiliar docente A).

Las voces de los entrevistados nos muestran el desafío intelectual que les propiciaba el docente. Su propuesta es concordante con lo que Bain (2007) señala para otros profesores extraordinarios en cuanto a que tratan de poner a los estudiantes en situaciones en las que sus modelos mentales no funcionan y en lugar de decirles que están equivocados suelen hacer preguntas para ayudarlos a evaluar sus propios errores o para que comprendan los problemas a los que se enfrentan al creen lo que sostienen. En ese sentido, los entrevistados destacaron el

valor de sus preguntas y su forma de repreguntar, lo que consideraron que los provocaba para el pensamiento y para profundizar la reflexión. Consideramos que las preguntas pueden ser muy relevantes para despertar la curiosidad de los estudiantes subrayando, a partir de Bain (2007), que representan un rol central para el aprendizaje y para la posibilidad de modificar los esquemas mentales, siendo por ello, un elemento principal en las clases de los mejores profesores. Estas apreciaciones sobre sus prácticas de enseñanza nos remiten a su vez a las siguientes palabras de Freire:

> El buen profesor es el que consigue, mientras habla, traer al alumno hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento. De esa manera su aula es un desafío y no "una canción de cuna". Sus alumnos se cansan, no se duermen. Se cansan porque acompañan las idas y venidas de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres (Freire, 1997: 83-84).

Se debe agregar que en el diálogo con el profesor le preguntamos acerca de cuándo se había dado cuenta del importante rol que cumplía para provocar el pensamiento crítico en los alumnos, siendo su respuesta la siguiente:

> Cuando yo fui consciente que la principal herramienta que tenemos es la palabra. A mí me quedó mucho una frase que dice que el gran desafío docente investigativo es correr el velo ideológico a través del cual se producen los conceptos y las categorías de análisis para la explotación de la actividad humana y en función del poder hegemónico. Entonces, cuando nosotros reproducimos conceptos y categorías de análisis que quiere reproducir el poder hegemónico nos convertimos en reproductores de un modelo que no queremos. Ahí, cuando me di cuenta de eso, empecé a hablar de esto que te estoy comentando, a destruir el concepto de recursos naturales, a destruir el concepto de territorio (Profesor memorable).

ReDIEG

Lo que expresó el entrevistado lo vinculamos con lo que señala Freire (1997) de que la educación nunca es neutra, puede llevar la reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento o refutación, dado que su accionar se orientaba en este último sentido. Asimismo, destaca Freire que la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática y que una de las tareas principales de la práctica educativa-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil.

Precisamente, este tipo de práctica es la que daba cuenta la voz del profesor memorable y las diversas expresiones de quienes fueron sus alumnos. A su vez, él otorgó un papel central a los conceptos en ese proceso de discutir y de promover el pensamiento crítico. Retomamos aquí su reflexión sobre el concepto de territorio:

> Yo entendí por eso que en los conceptos tiene que estar lo ético, lo político y lo ideológico. Un concepto adquiere significado y es significante cuando lo atraviesa ese plano ético, político e

> ideológico. Entonces, no es lo mismo si yo estoy diciendo el territorio es un producto social y es productor de sociedad, todos decimos lo mismo, pero lo puede decir dentro de una posición ideológica neoliberal o lo puedo decir dentro de una geografía crítica. La diferencia está en que uno ve al territorio como mercancía mientras que el otro ve al territorio como bien común (…) Es una cuestión ideológica, por eso digo que hay que trabajar en los conceptos, cada disciplina debe trabajar en conceptos que sean atravesados por lo ético, lo político y lo ideológico, creo que es clave y hay muchísimo por hacer porque si ellos [en relación a los poderes hegemónicos] han logrado construir categorías de análisis y conceptos para justificar una forma de ver la realidad porque no hacerlo nosotros desde la otra posición donde sí me importa el Otro, donde veo el bien común; la lucha es teórico-política, no hay otra, producir conceptos porque son los que me permiten aprender la realidad y darle un sentido a esa realidad. Creo que ahí es la clave de lo que me pasó a mi es eso (Profesor memorable).

Estas palabras del profesor memorable también nos llevan a vincularla con lo sostenido por Giroux (1990) acerca de que uno de los supuestos principales del pensamiento crítico es que el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos.

Sin lugar a dudas, todo lo mencionado anteriormente se vinculaba no solo con la amplitud y seguridad ante los conocimientos, sino que también es consecuencia de la pasión y el compromiso que el profesor tenía hacia la enseñanza:

> Mira yo creo que lo más importante era que el alumno se diera cuenta de que vos no ibas a improvisar, es decir, que vos habías preparado tu clase. Yo creo que eso es fundamental, sobre todo si vos estás en una etapa de tu vida donde ya estás terminando. Una de las cosas que tenés que dejarle a los alumnos es que nada es fácil, que lo que lograste ya está, sino que todo el esfuerzo se debe renovar todos los días y demostrarles de alguna manera que cada clase es algo distinto. Y que vos venís con la clase armada. Yo me acuerdo que había aprendido a hacer esto: hoy vamos a hablar de tal cosa, el objeto de la clase de hoy es esto, vamos a trabajar con estos autores, vamos a hacer lo que yo les decía lecturas "paquetas" de algunos autores y comentar, y después sacábamos la conclusión antes de terminar la clase. Generalmente las clases eran apoyadas por esquemas, cuadros, síntesis, artículos, algunas veces videos, incluso también hacíamos viajes (…) Yo creo que eso era la clave y en el caso de la materia "Política y economía de los recursos naturales" era muy importante la actualidad (Profesor memorable).

Todos los entrevistados hicieron alusión a su pasión y su compromiso, destacando que se notaba la preparación previa de la clase, por ejemplo, a partir de la variedad de materiales y de las actividades desafiantes que proponía en sus clases.

ReDEG

Dos puntos de viraje identificados en la trayectoria laboral del profesor memorable

Podemos mencionar que su trayectoria laboral comienza a finales de la década de 1960 cuando ingresa como auxiliar docente en la Universidad Nacional de La Plata, en la asignatura Geografía Humana General que, como explicita el docente, se dictaba no solo para los alumnos de Geografía, sino que era optativa para otras carreras. Él destaca que después comienza también a formarse para "Geografía Marítima" por recomendación de un colega ya que se quería incorporar la asignatura al plan de estudios a partir de una reforma, cuestión que efectivamente ocurre, siendo designado en otro cargo para cumplimentar tal tarea docente.

A partir del relato del profesor, identificamos un primer punto de viraje cuando refiere a su cesantía en la asignatura Geografía Humana en el año 1975, en la etapa previa a la última dictadura cívico-militar.

> En Universidad de La Plata perdí parte de mi trabajo en el año 1975, trabajó [nombra a su esposa] y yo me quedé cuidando los chicos, porque el antecedente del 1976 fue muy duro por toda la derechización de la Universidad, la triple A y porque muchos estábamos en listas negras. Entonces, mi trabajo se redujo al mínimo y fue una época bastante difícil (Profesor Memorable).

El profesor aclara que siguió trabajando con un cargo de dedicación simple en dicha Universidad en la asignatura "Geografía de los Espacios Marítimos" dado que el foco estaba puesto en disciplinas que consideraban más conflictivas:

> En [la Facultad de] Humanidades tenía una dedicación simple y seguía trabajando en "Geografía de los espacios marítimos" que por el nombre no se querían meter. Los ojos estaban puestos en disciplinas muchos más conflictivas, en áreas más conflictivas dentro de la Humanidades. Aunque uno bajo ese paraguas podía decir cosas interesantes. (…) La Geografía de los espacios marítimos no tenía nada que ver con lo físico. Me acuerdo que cuando se llamó a concurso en el año 1984, los jurados que vinieron al concurso dijeron que jamás hubiesen pensado un enfoque tan social de la geografía del mar. Se veía como un nicho donde nadie iba a molestar acá, que no había problema ideológico (Profesor memorable).

Precisamente podemos vincular la cesantía que vivenció el profesor con que años más tarde decidiera comenzar a viajar para trabajar en la Universidad Nacional de Río Cuarto en el año 1979 y luego en la Universidad Nacional de Mar del Plata, según narra en la entrevista:

> En las Universidades del resto del país, muchas de ellas fueron digamos el intersticio que permitió proteger a muchos profesores perseguidos, porque hubo también un exilio interno, y gracias a que hubo personas dentro de estas Universidades con un criterio amplio dentro de una estructura que

ReDIEG

> uno tiene que recordar y no olvidar. Dentro de esta estructura demoníaca digamos y de una cultura genocida, hubo representantes en funciones con un espíritu amplio (Profesor memorable).

El segundo punto de viraje lo explicita el mismo profesor y corresponde a su incorporación a una nueva asignatura a finales de los años ochenta. Lo considera un punto de inflexión porque le implicó una profundización de su formación teórica que impactó progresivamente en sus prácticas de enseñanza que comenzaron a estar cada vez más vinculadas a la promoción del pensamiento crítico:

> Yo estaba en Mar del Plata, se va el profesor que estaba en la asignatura "Política y Economía de los Recursos Naturales" y, entonces, me piden que hasta tanto se llame a concurso, por extensión me daban un cargo simple si dictaba esa materia. Pero si bien lo mío tenía relación [se refiere a la asignatura Recursos Oceánicos], tenía que tener una visión más integradora. Les pido un tiempo y trabajé mucho con quién era el jefe de trabajos prácticos y esa materia produjo en mi un corte, un clivaje en mi historia personal. (…). Esto me llevó a profundizar en la teoría muchísimo, muchísimo. Esto se produce en el año 1987 o 1988 (Profesor memorable).

Con relación a este segundo punto de viraje cuando realizamos entrevistas a alumnos y graduados de la UNRC, quienes habían sido sus alumnos a principios de los años ochenta, lo destacaban fundamentalmente por su pasión y por el clima agradable de trabajo que propiciaba en sus clases. Quienes habían cursado con él en los años 2000, además de esas cuestiones, también lo destacaban por otras, fundamentalmente, por sus sólidos conocimientos teóricos y epistemológicos, por el transparentar de su adscripción política e ideológica, y por la importante tarea en la promoción del pensamiento crítico.

En este sentido, por un lado, podemos considerar la apertura democrática que se vivió en los años 80 y, por otro y correlativamente, las transformaciones teóricas y epistemológicas que se vivenciaron en la disciplina desde esa década. Una entrevistada que fue alumna a principios de los años ochenta y fue auxiliar en una de sus asignaturas en la década de los noventa y los dos mil, sostuvo con relación a los cambios en las prácticas de enseñanza del profesor memorable lo siguiente:

> Noté un cambio en las miradas porque aprender a mirar la realidad de otra manera cuesta, poder ver otros puntos de vista. Que venga un profesor y que te cuestione las cosas, y que te mueva el piso eso es lo importante. Eso es lo que percibí y noté la diferencia entre cuando yo fui alumna y cuando estos chicos fueron alumnos de él. Indudablemente tiene que ver con el crecimiento intelectual de él y con esta realidad en que nos fuimos metiendo con esta sociedad democrática (Exalumna y docente auxiliar B).

En función de lo expresado precedentemente podemos comprender cómo se transformaron las propuestas de enseñanza de un profesor memorable a lo largo de su trayectoria docente y en estrecha vinculación con la profundización de los conocimientos teóricos. En este sentido, podemos pensar que la "memorabilidad" se construye a lo largo de un proceso formativo y de una trayectoria laboral vinculada a la pasión por la enseñanza.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos presentado algunas características de las prácticas de enseñanza de un profesor memorable de Geografía y dos puntos de viraje que hemos identificado con relación a sus trayectorias formativa y profesional. Consideramos que este tipo de estudio de caso nos permite acercarnos a cambios en la disciplina, en la enseñanza y en el contexto histórico social, a partir de narrativas sobre la biografía de un docente.

A partir del análisis, hemos intentamos subrayar su explícito posicionamiento crítico en la Geografía y en la enseñanza, a partir de recuperar su propia voz y las de aquellos que fueron sus alumnos y auxiliares docentes. Estos han destacado la relevancia de su quehacer docente, entre otros aspectos, por su promoción del pensamiento crítico, su pasión, su coherencia teórica y epistemológica, su compromiso político e ideológico, su caudal de saberes en distintas áreas de conocimiento que ponía en articulación con la Geografía en sus propuestas metodológicas de enseñanza.

Consideramos que el docente al que hemos hecho referencia es un claro ejemplo de cómo la curiosidad por el conocimiento y la inquietud por la continua formación, es fundamental para la construcción de una práctica docente que, sustentada teóricamente, puede dar lugar a innovaciones en la enseñanza de la disciplina.

ReDIEG

Bibliografía

Álvarez, Z. y Porta, L. (2012). "Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior". *Revista de Educación*, Universidad Nacional de Mar del Plata, n.° 4, págs. 75-88. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/_article/view/87/150 [15 de febrero de 2015].

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Universidad de Valencia.

Bolivar, A. y Domingo, J. (2006). "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual". *Forum: Qualitative Social Reseach Sozialforschung*, Volumen 7, n.° 4, Art. 12, Septiembre. http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357 [15 de febrero de 2015].

Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en Wittrock, M. La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

Flores, G. y Porta, L. (2012). "Valores Morales en la Educación Superior: Abordaje biográfico-narrativo desde profesores memorables universitarios". *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Vol. 6, n.° 1, págs. 40-59. http://www3.upc.edu.pe/html/0/boletines/ridu/Articulo-3-valores-morales-en-la-educacion-superior.pdf [25 de marzo de 2015].

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Kornblit, A. (2007). "Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas". En: Kornblit, A. (Coord.). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos, págs. 15-33.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Labrunee, M. (Coord.) (2010). *Historias y Trayectorias. Relatos y reflexiones de la vida en el trabajo*. Mar del Plata: Ediciones Suárez.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Lossio, O.; Cabral, A. y Cerezoli, V. (2013a). "El legado de un profesor memorable de geografía en el ámbito universitario". *EntreVistas. Revista de Debates*, Villa Mercedes: ISNSC, n.° 4. http://www.isnsc.com.ar/assets/eje_10_11_lossio_cabral_cerezioli_el_legado_de_un_profesor_memorable.pdf [5 de marzo de 2016].

Lossio, O.; Cabral, A. y Cerezoli, V. (2013b). "La investigación sobre profesores memorables en la universidad: un estudio de caso de un docente de geografía". En: Civarolo, M. y Lizarriturri, S. (Comps.). *Libro de ponencias de las I Jornadas Internacionales sobre Didáctica: problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior: diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas*. 1a ed. Villa María: Universidad Nacional de Villa María, págs. 174-178 http://webarchivo.unvm.edu.ar/archivos/didactica/libro_de_ponencias.pdf [5 de marzo de 2016].

Sarasa, M. (2012). "La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza". *Revista de Educación*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Año 3, n.° 4,

ReDIEG

págs. 167-182. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/94/157 [15 de febrero de 2015].

Zabalza Beraza, M. (2012). "El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria". *Revista de Docencia Universitaria*, España: Red Estatal de Docencia Universitaria, Vol. 10 (1), págs. 17-42. http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n1_completo.pdf [15 de febrero de 2015].

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 297-312.

Imágenes visuales de paisajes

Alejandra Marek*

Resumen

Vivimos en un momento histórico donde todo parece haber sido visto y mostrado. Sin embargo, mientras las imágenes aumentan extraordinariamente y las formas de mirar se complejizan, las prácticas del mirar exigen abandonar posturas inocentes e implicarlas en otras dimensiones por ejemplo en las dimensiones políticas y éticas.

Si no estamos capacitados para decodificar algunos símbolos, probablemente no entenderemos cómo las imágenes conllevan signos que manipulan la realidad. En este sentido la escuela, como institución encargada de la comunicación, y los docentes particularmente los profesores de Geografía no pueden estar ajenos a aquella realidad.

El equipo de cátedra de Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos comenzó en 2015 a investigar en relación a la lectura de imágenes visuales de profesores de Geografía en las aulas de escuelas secundarias de la ciudad de Paraná. El estado de desarrollo de esta investigación ha producido avances en los cuales arrojaron algunos datos parciales en registros de observaciones áulicas, que comienzan ha ser leídos para alcanzar objetivos, entre ellos, mejorar nuestras propias prácticas docentes universitarias.

* Docente Asociada en la cátedra Didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales, Especialista en Docencia Universitaria, Directora de PIDIN (Proyecto de Investigación y Desarrollo de Inserción FHAyCS-UADER) 2015. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-Universidad Autónoma de Entre Ríos. (FHAyCS-UADER), correo electrónico: alejandramarek@hotmail.com

Este trabajo intenta, entre los profesores que enseñan Geografía, abrir interrogantes sobre el vínculo que hay entre la mirada y el objeto que se mira, compartir con los colegas el material producido y tal vez en forma pretenciosa, aportar otros conocimientos que ayudarán a mirar las prácticas docentes en diferentes niveles educativos.

Palabras claves: didáctica de la geografía, lectura de imágenes, mirada geográfica

Abstract

We live in a historical moment where everything seems to have been seen and shown. However, while the images increase dramatically and ¨the ways of looking¨ become more complex, ¨the practices of looking¨ demand to abandon innocent positions and involve them in other dimensions, for example in the political and ethical dimensions.

If we are not able to decode some symbols, we will probably not understand how images carry signs that manipulate the reality. In this regard, the school, as an institution

in charge of communication, and the teachers, particularly Geography teachers, cannot be unaware of that reality.

In 2015, the team of the subject ¨Didactics of Geography and Social Sciences¨ of the University of Entre Rios started to investigate about the reading (interpretation) of visual images of Geography teachers in the classrooms of high schools in the city of Parana. This research has produced advances, throwing some partial data to the records of classroom observations, which are starting to be read to achieve some objectives, such as improving our own university teaching practices.

This presentation tries, among teachers who teach geography, to open questions marks about the link that exists between the way of looking and the object being observed, as well as sharing the produced material with the assistants, and perhaps in an ambitious way, to provide other knowledge that will help to look at teaching practices at different educational levels.

Keywords: didactics of Geography, reading of images, geographical look.

ReDIEG

Introducción

La presente investigación tiene por objetivos indagar acerca de los sentidos que los profesores de Geografía de la escuela secundaria le otorgan a la incorporación de imágenes de paisajes en sus propuestas de enseñanza. Además reconocer posibles relaciones entre los sentidos que se le otorgan a las imágenes de paisajes en la enseñanza y las diferentes perspectivas epistemológicas de la Geografía como así también recuperar e interpretar las explicaciones que los profesores le dan a la imagen de paisajes en sí y en relación con la propuesta didáctica.

Por otra parte se requiere contrastar los diferentes sentidos que le proporcionan a una misma imagen de paisaje e indagar sobre los procesos que permiten a los profesores de Geografía encontrar sentido en lo que ven en las imágenes de paisajes que usan en sus propuestas.

Problema y objeto de investigación

¿Qué significaciones le otorgan los profesores de Geografía de la escuela secundaria a las imágenes de paisajes en sus propuestas de enseñanza?

El objeto de esta investigación se centra en las significaciones que se les otorga a las imágenes de paisajes en la enseñanza de Geografía en la escuela secundaria. Sentidos que serán leídos e interpretados tanto desde las explicaciones y razones que exponen los profesores, como desde las propuestas didácticas que estos elaboran y que llevan a cabo en el aula.

Como dice María Teresa Sirvent, la delimitación del objeto de investigación no es algo dado, independiente del sujeto que lo investiga, sino que "… se construye según los significados que los actores y el investigador le atribuyen al mismo". (Sirvent, 2003: 8) estamos hablando entonces de sentidos que inevitablemente se construirán entre los profesores, las fuentes y las interpretaciones del investigador, con los recaudos posibles para establecer un cierto distanciamiento respecto de lo que se está intentando comprender.

Metodología

El diseño de investigación que se propone realizar contempla una metodología de tipo cualitativa la cual se logra con el cruce del trabajo de campo, y el procesamiento del análisis e interpretación de la información. Se trata de construir un texto transformado en documento sobre la base de un diálogo. Por ello se hace hincapié a las relaciones entre texto, documento y diálogo para entender la especificidad de lo cualitativo lo que significa que no estará

RoDEG

desarticulado de las reflexiones de mis interpretaciones. Por lo tanto se ha diseñado un esquema que atiende a un proceso dentro del cual se presenta la observación y el registro, pasando y reconstruyéndose en el procesamiento y análisis de la Información para llegar a una interpretación. (Scribano, 2008: 135-136).

Se considera adecuado efectuar la recolección de la información mediante registros y observaciones de clases, análisis de planificaciones áulicas y realización de entrevistas en profundidad a los docentes seleccionados. La información se someterá a distintos procedimientos analíticos, entre ellos la triangulación de la información (entre entrevistas, planificaciones y registros de observación) y la búsqueda de tendencias en las formas de usar las imágenes visuales que representan paisajes.

Al universo lo constituyen 10 profesores de Geografía del nivel secundario en ejercicio, del que se ha seleccionado como unidades de análisis a 5 de ellos por razones de accesibilidad, considerado entonces un "muestreo intencional".

Desarrollo

Las imágenes no solo constituyen un contenido teórico conceptual sino que su uso didáctico se convierte en un potente recurso para la enseñanza de la Geografía.

Entender este recurso didáctico como facilitador en el desarrollo de habilidades, sumado a que la enseñanza de la Geografía es una disciplina que tradicionalmente utilizó lo visual para potenciar las prácticas áulicas, contribuirá a que los alumnos construyan la mirada geográfica para encontrar algunas explicaciones aproximadas para pensar socialmente la realidad.

Ahora bien ¿qué sentido le dan los profesores de Geografía a las imágenes?, ¿qué criterios adoptan para seleccionarlas?, ¿cómo las involucran en el tratamiento didáctico de los saberes que enseñan?, ¿qué relaciones establecen entre la imagen y la propuesta didáctica?, ¿cómo están propuestas las imágenes en sus planificaciones?, ¿cómo, en las situaciones de enseñanza?

Diferentes procesos permiten a los sujetos encontrar sentido en lo que ven. En estos procesos se involucra lo racional, lo sensitivo, lo perceptual, lo corporal, y las experiencias físicas que atraviesan en las imágenes que seleccionan. De allí que se esté hablando no solo de una percepción visual sino de una compleja red de razones —conscientes e inconscientes— que están incidiendo en la construcción de la mirada y en las decisiones que se tomen en torno a ella.

También sucede esto con los profesores de Geografía al momento de tomar decisiones sobre una u otra imagen, tanto respecto de sí mismas como en relación a la propuesta didáctica toda, al lugar que le otorgan para enseñar.

La imagen, tal vez, puede adoptar el lugar de un recurso que ilustra lo que se enuncia en palabras; también, el de presentar una realidad que se considera está fuera y se la trae al aula de esta manera. Además se la podría entender como herramienta de evaluación, y/o como contenido en sí misma.

Al mismo tiempo puede ser entendida como significante que se pone en juego para abrir un espacio de interpretaciones múltiples: distintas miradas y perspectivas, que en este caso, operan a modo de supuestos en los inicios de la investigación.

Sin embargo, al momento que reconocemos estas anticipaciones, la intención del trabajo de investigación que se esta llevando a cabo es adentrarse en aquello que los informantes puedan ofrecer a través de sus explicaciones, en lo que se expresa en las planificaciones, en las fotos que se seleccionan y en las situaciones áulicas.

La lectura analítica y detenida de estas fuentes de análisis será objeto de indagación.

Es intención entonces indagar acerca de las significaciones que los profesores de Geografía de la Escuela Secundaria le otorgan a las imágenes de paisajes en sus propuestas áulicas.

ReDEG

Aproximaciones teóricas al problema de investigación sobre las imágenes

En una sociedad donde la imagen cobra una importancia extraordinaria, surgen nuevas formas de comunicación, que van más allá de lo oral o de lo escrito. Es el lenguaje visual el que cobra sentido.

En una ciencia como la Geografía preocupada por la comprensión y explicación sobre la forma en que las sociedades se apropian, explotan, planifican, producen y transforman el territorio, las imágenes visuales que representan paisajes juegan un papel fundamental como herramienta didáctica y como instrumento de análisis geográfico en sí mismo.

Las imágenes son poseedoras de un lenguaje que transmite mensajes convirtiéndose en objeto de interés. Pero si enseñar a mirar imágenes se reduce a describirlas solamente, seguramente se agotarán en sí mismas y no se llegará a encontrar claves que permitan descubrir el mensaje que incide en la manipulación de la realidad.

Se trata entonces de decodificar algunos signos que están presentes en las imágenes entendiendo que éstas son representaciones de una parcela de la realidad construida intencionalmente.

Cuando nos encontramos frente a la imagen visual de un paisaje debemos entender que no estamos viendo el paisaje sino que debemos tener en claro que se trata de una representación del mismo "Porque las imágenes encarnan claves visuales y no son espejos de la realidad: constituyen en sí mismas relatos visuales sobre lo real" (Lois y Hollman, 2013: 19).

Es fundamental que los docentes que enseñan Geografía y la escuela como Institución comprometida con la comunicación se involucren responsable y críticamente en las producciones constantes y simultáneas de imágenes que nos llegan desde los diferentes medios tecnológicos. En este sentido toda lectura que se realice desde un modo ingenuo e ilustrativo no generara claves de lectura, por lo tanto la misma debe girar hacia la construcción de miradas mas complejas para entender algunas problemáticas socioterritoriales, objeto de estudio de la enseñanza de la Geografía.

Es importante decir que leer desde lo emocional se relaciona con la forma en que el sujeto percibe cuando se enfrenta con el objeto. Diremos que "ver" no es sinónimo de "leer".

Ver hace referencia a lo visual, al contacto directo que se tiene con el objeto que se analiza. En cambio leer, dice Aparici y García Matilla, no solo es "ver" sino que implica aprender un proceso reflexivo a través del cual se descodifica un mensaje, se desconstruye y construye.(Aparici y García Matilla, 1989: 12)

ReDEC

De allí que interese en la investigación que se está realizando, analizar los sentidos que los profesores de Geografía le atribuyen al uso de la imagen de paisaje en la enseñanza, los sentidos que pueda interpretar en las producciones y selecciones plasmadas en sus propuestas de enseñanza y en sus planificaciones.

En este aspecto se está refiriendo a la lectura de un paisaje representado en una imagen fotográfica no solamente como prueba empírica, sino también como elemento activo de una realidad que es dinámica y diversa. Esto quiere decir, citando a Milton Santos que hay que ir "más allá de lo que se ve, más allá de lo que la vista alcanza" (Santos, 1996: 59, 60).

En este sentido Nicholas Mirzoeff, señala que no debería leerse una imagen visual desde el significado lingüístico porque se estaría negando otra forma de lectura en la cual se involucran otros signos: los visuales (Mirzoeff, 2003: 37).

Decodificar estos signos exige entender que estamos frente a una representación de la realidad y que esta representación ha sido construida intencionalmente. Cuando nos encontramos

frente a la imagen visual de un paisaje debemos entender que no estamos viendo el paisaje sino que debemos tener en claro que se trata de una representación (Huberman; Garasa, 2003).

Es importante advertir que en la presente investigación se trabajarán imágenes visuales representadas en fotografías, en reproducciones fotográficas sobre material impreso; es decir, como imagen visual fija, particularmente aquellas que representan paisajes (Martine, 2009: 127).

Un rasgo particular de la fotografía es que ella es una evidencia de que "*algo* estuvo allí" y "*alguien* estuvo allí", para fotografiarlo. Dicen que la cámara no miente. La foto es percibida como una especie de prueba que atestigua indudablemente la existencia de lo que da a ver (Dubois, 2001: 20).

Llevando esta idea a la cuestión que se desea analizar, no se trata entonces de ver una realidad simplificada, describiendo solo lo que nuestros ojos alcanzan, sino que en ese ver deberá estar presente la reflexión crítica y responsable que como profesores se tiene en la educación geográfica escolar: explicar la realidad desde la dimensión del espacio geográfico.

¿Qué sería entonces tener una mirada geográfica o enseñar a mirar desde la geografía? Para realizar un estudio con mirada geográfica es necesario pensar cómo la sociedad decide sobre las formas diferentes de utilizar lo natural y la manera en que se distribuirán sobre el espacio, y cómo se relacionan esos objetos con la sociedad. (Tobío, 1998: 9-30).

Se concluye entonces que toda imagen fija donde se representa, en el caso que nos toca, un paisaje, no habla por sí misma porque está cargada de intencionalidad, atravesada por intereses económicos, políticos, ideológicos y emocionales. Y acá aparece la necesidad de registrar cómo incluye el docente la imagen en sus propuestas didácticas y cómo la interpreta.

Por otra parte el campo de la didáctica no convirtió en tema de discusión el tratamiento de las imágenes geográficas en las prácticas, excluyendo el análisis de las miradas que se fomentan desde la Geografía.

En la presente investigación se focalizará el análisis en dos dimensiones. La primera hace referencia al análisis de las imágenes visuales de paisajes que aparecen en las propuestas de enseñanza, y la segunda a la interpretación de las observaciones y registros de las imágenes que se incorporan en las situaciones áulicas

En relación a la primera dimensión se tendrán en cuenta dos tipos de imágenes. Aquellas donde el paisaje está dominado por elementos “naturales” y la que reproduce paisajes en los cuales dominan los elementos artificiales (Santos, 1996: 62).

ReDEG

Respecto de la segunda dimensión se hará hincapié en el análisis de lo que los docentes argumentan en las entrevistas y expresan en las planificaciones, así como de lo que se reconstruya e interprete de las observaciones de clase.

La imagen visual y el objeto de estudio de la Geografía

Siguiendo con este marco teórico, es necesario establecer algunas ideas fundamentales en relación a las posturas frente al objeto de estudio de la Geografía y cómo se relacionan con la lectura de imágenes visuales que representan paisajes.

Podemos advertir en la historia de la Geografía diferentes momentos de rupturas y continuidades que influyeron directamente en su enseñanza (Capel, 1988). En sus inicios la Geografía tradicional se ocupó de analizar cómo la naturaleza determinaba la organización del medio donde se desarrollaba la vida de las sociedades humanas. El paisaje era el objeto de estudio de la Geografía. Max Sorre decía que el geógrafo debía usar la descripción como verdadero dato geográfico. (Santos, 2000: 60)Se trataba de un paisaje cuya organización espacial permanecía en el tiempo.

Más tarde, la forma de mirar el objeto de estudio fue cambiando y desde la década del 70 se concibe a la Geografía inserta en el conjunto de las Ciencias Sociales, poniendo una mirada más crítica a su objeto de estudio: el espacio geográfico (Marek; Navarrete y Grieve, 2008).

Se coincide con Milton Santos en la conceptualización de espacio geográfico, cuando expresa que

> está formado por un conjunto indisoluble, solidario y también contradictorio de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino en el contexto único donde se realiza la historia. Las relaciones y procesos que se establecen entre ese conjunto indisociable se materializan en un paisaje, el cual está formado por objetos materiales y no materiales, pasados y presentes. Las relaciones sociales no son posibles sin la materialidad porque ese paisaje fija relaciones del pasado, pero no es para siempre, es objeto de cambio (Santos, 2000: 54-65).

Siguiendo esta idea, Milton Santos considera al paisaje como un conjunto heterogéneo de "formas naturales" y artificiales. (Santos, 1996: 62-69).

ReDEG

Las imágenes visuales como recursos didácticos de la geografía en la escuela

Hasta aquí hemos visto en forma sumamente escueta cómo el paisaje ha sido visto de diferentes maneras a lo largo de la historia de la Geografía. Así las imágenes visuales que reproducen paisajes han sido utilizadas frecuentemente como instrumento de análisis geográfico en el campo de la ciencia Geográfica y como recursos didácticos en el campo de la geografía escolar. En este último punto es necesario señalar que este trabajo de investigación se relaciona con la lectura que hacen los profesores de Geografía de imágenes visuales que representan paisajes y su relación con la propuesta didáctica.

El tratamiento de la imagen, en la mayoría de las disciplinas escolares, se convierte en una ilustración que acompaña de manera secundaria los contenidos y prácticas de enseñanza (Hollman, 2007).

Por otro lado, desde posturas más tradicionales en Ciencias Sociales y en particular en la Geografía escolar, las imágenes visuales utilizadas se constituyen en fuentes y se consideran verdaderas pruebas empíricas en donde no se duda de lo que se ve. La transparencia de la realidad representada no da lugar a ninguna duda. En este sentido la objetividad no es cuestionada, hay una verdad que no se discute (Cruder, 2008: 64). El paisaje aquí será entendido como una realidad simplificada, armoniosa, donde no existen tensiones ni conflictos.

En otro sentido se puede leer la imagen visual que representa un paisaje desde una concepción sensual empirista de vieja data y de corte tradicional: el impacto visual.

Pero podemos pensar otras ideas acerca del concepto de paisaje, por ejemplo las vertidas por el geógrafo Joan Nogué quien expresa que "el paisaje es un complejo cuya organización y dinámica se fundamenta en interrelaciones de carácter social y cultural, sobre una base natural, material. (Nogué, 2007: 2) Es decir, el paisaje existe en relación al ser humano en la medida en que éste lo percibe y se apropia de él" Por lo tanto el paisaje es una construcción social y cultural porque representa símbolos, ideas y emociones vinculadas a la consolidación de identidades territoriales.

Resultados que se pretende obtener

Los resultados que se desean encontrar se vinculan a las tendencias en las formas de usar las imágenes visuales en las propuestas de enseñanza de los profesores de geografía de las escuelas secundarias de la ciudad de Paraná.

ReDIG

Avances realizados

A continuación se brindarán algunos datos obtenidos en los registros etnográficos sobre la base de observaciones áulicas en los cuales se pudieron definir ejes de análisis y desagregar algunas categorías iniciales para avanzar con la elaboración de entrevistas. En este caso se presentará, a modo de ejemplo, el vínculo de las imágenes que selecciona el Profesor con su propuesta didáctica

ReDIEG

Categoría: imagen-propuesta didáctica en observaciones áulicas

Imágenes-propuesta didáctica. Profesor A

Bosque de Arrayanes

Llanura pampeana

Selva amazónica, Brasil

Desierto de Tatacoa, Colombia

El Docente dicta:

1.-De cada una de las imágenes indicar el país y el hemisferio al que pertenece

2.- Describir características naturales de cada una de las imágenes

El Docente comenta:"Ahora vamos a la parte humana" y dicta:

3.- ¿Cuáles son los recursos y las posibilidades de realizar actividades económicas?

El Profesor aclara: "los colores nos ayudan a ver mejor las imágenes que nos sirven para relieve, clima, ecosistemas"

A: Profe, qué tengo que hacer con las imágenes?

P: lo que vos ves en esta imagen lo escribís. Si ves montañas, llanuras….

A: Tengo que hacer solo lo económico?

P:Si...fijate cuál es la base…

A: ¿qué hago?

P: Ponè lo que ves ahí: ¿qué recursos puede haber ahí? ¿Qué actividades económicas?

Expresa el docente: "**Yo quiero que interpreten la imagen, que la miren**, si la están viendo **no me tienen que preguntar**: si es lluvioso, si es seco y la última ¿qué posibilidades tiene: **si es un lindo lugar turístico**, si hay madera, etc."

Continua diciendo el docente:: vieron que la imagen Nº 1 es un bosque de arrayanes, está protegido y por tanto es un Parque Nacional y no puede hacerse explotación de madera, **por tanto no van a poner que hay actividad maderera, busquen otra…**

RedIE

Imágenes-propuesta didáctica. Profesor B

El profesor proyecta la imagen del manual

P: qué está haciendo ese señor que está como observando

A: una cadena de montaje

P ¿cuántas personas trabajan?

A: una

P: una sola...muy bien La persona que está trabajando...qué es lo único que tiene que hacer?

A: supervisar

P: qué conclusiones podemos sacar? A: la sociedad de consumo

P: Ahora pregunto: todas las sociedades consumen lo mismo?

A: no, no

P:ahhhhh y qué dice el texto?

A: los alumnos leen

P: en la otra imagen que tiene al lado se ve algo: qué es?

A Papeles, muebles..

P: lo que se ve allí es plásticos y son de las computadoras……

P: puedo pasar a la otra?

P: Vean la siguiente imagen:" ¿qué tipo de personas son?"

A: pobres…

RedIEG

Imágenes-propuesta didáctica. Profesor C

El docente solicita a los alumnos: observen la siguiente imagen, ¿qué significado le dan?

A: no pasar están protestando

P: hay algún desorden en esa imagen?

A: no

P: **pero algo nos dice esa imagen**

A: la policía hace un muro en un espacio público

P: no sabemos… pero la imagen me dice que no puedo avanzar

A: pero reclamar si y gritar también.

P: La fuerza está presente: hay armas, policías, pero hay un muro humano que me está generando algo, me está significando algo en el comportamiento de las personas

A: miedo, respeto...

P: ¿cómo se regulariza esta situación? Las luchas sociales hay que comprenderlas… Esta imagen representa la territorialidad y está demarcada con líneas que no se ven…

A: o sí, con objetos

P. imponiendo poder ¿quiénes ejercen la territorialidad?

A: todos

P: sufrimos el efecto de la territorialidad

ReDIEG

Conclusiones parciales de trabajo con imágenes en la propuesta didáctica

El Profesor A planifica su propuesta en función de los contenidos dispuestos en el libro de texto que usan los alumnos, siguiendo el orden tal como lo presenta el manual. Realiza recortes de contenidos bajo la organización de un eje que trata sobre geografía física separado del otro eje que trata geografía humana. No se vincula con las imágenes en su propuesta didáctica, por ejemplo cuando expresa a la clase: "no me tienen que preguntar:".El docente no interpela a las imágenes pero solicita a los alumnos que "interpreten la imagen, que la miren..." Se puede inferir que la función que les otorga, en este caso las imágenes, es de ilustrar los contenidos a enseñar. Por otro lado el Profesor expresa gustos personales de algunas imágenes, cuando dice "… si es un lindo lugar turístico".

El profesor B realiza su propuesta didáctica tal cual se presenta como actividad en el libro de texto. Ahora bien, la segunda imagen la extrae de un sitio de Internet que no se cita. Se percibe que la selecciona a partir del fuerte impacto visual que le produce. Aparecen en las imágenes desigualdades extremas que generan sentimientos piadosos cuando pregunta "qué tipo de personas son, y los alumnos responden "pobres". Se puede suponer que se estaría fomentando actitudes de compasión.

Surgen desde este análisis las siguientes preguntas: ¿cuál es el objetivo que persigue el docente con la presentación de imágenes tan opuestas en la propuesta de enseñanza? ¿Ilustrar? ¿Provocar sentimientos enfrentados? ¿Cómo mira las imágenes? ¿Qué vínculos establece?

El profesor C elige una imagen de la realidad y propone un diálogo con la misma a partir de poner en tensión a actores sociales. Cuando el docente pregunta: ¿hay algún desorden en esa imagen y los alumnos responden que no, retoma con la expresión: "algo nos dice esa imagen" y va logrando que los alumnos se detengan en la imagen y avancen en el diálogo con ella diciendo: "la policía hace un muro en un espacio público". El profesor responde: "no sabemos… pero la imagen me dice que no puedo avanzar" y los alumnos contestan:" pero reclamar si y gritar también".

El tratamiento que el docente realiza con la imagen seleccionada en su propuesta didáctica, conlleva preguntas disparadoras que generan interrogantes que van más allá de lo que la imagen muestra y la vincula a la construcción del concepto de territorialidad. Coloca en tensión la imagen para avanzar en su lectura con una mirada geográfica más crítica al poner en juego problemáticas territoriales.

Finalmente es necesario advertir que falta analizar otros instrumentos de la investigación entre ellos las entrevistas, las planificaciones y otros documentos para avanzar en las conclusiones.

ReDIG

Bibliografía

Abramowski, A. (2007). "El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?". *Rev. El Monitor de la educación*. n.° 13-5ª Época, julio/agosto, Nuevas alfabetizaciones. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Aparici, R. y Garcia Matilla, A. (1989). *Lectura de Imágenes. Proyecto Didáctico Quirón*. Universidad Nacional de Educación a Distancia

Barthes, R. (2006). *La Cámara Lucida: Nota sobre la Fotografía*. Barcelona: Paidòs. Tomado de: http://www.roalonso.net/es/arteytec/dialectica.php(1) Barthes, Roland. *La Cámara Lúcida: Nota sobre la Fotografía*. Barcelona: Paidós 1995 (1980)

Buck Mors, S. (2005). "Estudios visuales e imaginación global". En: Brea, José Luis (Ed.). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid, Ediciones Akal.

Capel, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona: Barcanova. Temas Universitarios

Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre el sentido de la imagen en los libros de textos*. Buenos Aires: La Crujía.

Dubois, Philippe (2001). *Video, cine, Godard*. Buenos Aires: Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires.

Dussel, I. y Gutierrez, D. (Comps.) (2006). *Educar la Mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial FLACSO.

Dussel, I. y Southwell, M. (2007). "La escuela y las nuevas alfabetizaciones". *Rev. El Monitor de la educación*. n.° 13-5ª Época, julio/agosto, Nuevas alfabetizaciones, págs. 25-32. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

FLACSO (2007). *Curso Identidades y pedagogía. Aporte de la imagen para trabajar la diversidad en la educación*. Cuarta Cohorte. Clase n.° a 10 Buenos Aires.

Hollman, V. (2007). *La imagen y la mirada en la Geografía escolar*. Ponencia presentada en el marco de la II Jornada internacional en Metodología y Didáctica de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Geografía. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos. Paraná Entre Ríos. República Argentina. 18,19 y 20 de octubre.

Hollman, V. y Lois, C. (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires: Paidós

Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (Coordinadoras) (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Huberman, S. y Garasa, L. (2003). *Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente*. Módulo II. Seminario II Innovación y Tecnología Educativa. Coordinación Académica: Secretaría de Extensión Universitaria. UADER.

Malosetti Costa, L. (2005). "Una imagen vale mas que mil palabras?: una introducción a la "lectura" de "imágenes". En: *Curso de postgrado virtual Identidades y pedagogía. Aportes de la imagen para trabajar la diversidad en la educación*. Buenos Aires: FLACSO.

ReDIEG

Marek, A.; Navarrete, G. y Grieve, G. (2008). *Proyecto de Investigación y Desarrollo Anual. ¿Cuáles son los Discursos Geográficos de los docentes en las aulas de 8vo año de la EGB estudio de caso de tres escuelas del departamento de Paraná?* FHAyCS. UADER.

Martine, J. (2009). *La imagen fija*. Buenos Aires: La Marca. Biblioteca de La Mirada.

Meaca, M. (2013). "Imágenes móviles a clase: una aproximación al género documental en la enseñanza de cuestiones ambientales". En: Loas, C. y Hollman, V. (Coords.). *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Rosario: Prohistoria ediciones, págs. 79-98.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós, pág. 17.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Ariel Geografía.

Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos Tau, pág. 62.

Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Sirvent,M. T. (2003). *Cuadernos de cátedra*. Secretaría de publicaciones. UBA. Facultad de Filosofía y Letras. El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico.

Souto, P. (2007). *Aprender a través de la mirada: las imágenes visuales en el conocimiento de la sociedad y el territorio*. Abstract presentado en el marco de la Conferencia Internacional organizada por la Unión de Geógrafos Internacionales. Aspectos Culturales en las Geografías Económicas, Sociales y Políticas. Instituto de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires) 9 al 11 de octubre.

Tobío, O. (1998). "La explicación en Geografía. Reflexión epistemológica y posibilidades de abordaje áulico en el tercer ciclo de la EGB. Núcleo temático n.° 1 Geografía". En: Verón, M; Adamo, S y Tobío, O. *Geografía. Ciencias Sociales. Documentos para la Capacitación Docente*, UNSAM, págs. 9-30.

Zárate Martin, A. (1996). "Los Medios Audiovisuales en la Enseñanza de la Geografía". En: Moreno Jiménez, Antonio; Marrón Gaite, María Jesús. *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 313-325.

Ateneo y aplicación de nuevas tecnologías en la geografía escolar

Marcela Cristina Montero[1], Isabel María Gualtieri[2], Ayelen Fátima Lavagnino[3]

El aula debe ser un campo de construcción y re significación permanente donde teoría y práctica adquieran sentido en la acción.

Los objetivos del trabajo buscan crear nuevos escenarios y entornos para el aprendizaje de los estudiantes de Seminario de Aplicación Pedagógica y Práctica de la Enseñanza en Geografía, con el fin de elaborar propuestas didácticas innovadoras, relacionadas al tema Movimientos Migratorios, para aplicarlas en el nivel medio y universitario a partir de la implementación del formato curricular ateneo y el uso de las TIC.

Según el diseño curricular propuesto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011-2015) se entiende por ateneo al espacio que "…requiere un abordaje metodológico que favorezca la ampliación e intercambio de perspectivas, la clave del ateneo es la discusión crítica colectiva"[4].

[1] Docente. Departamento de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto, correo electrónico: mmontero@hum.unrc.edu.ar.

[2] Docente. Departamento de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto, correo electrónico: isagualtieri@hotmail.com.

[3] Docente Auxiliar. Departamento de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto, correo electrónico: ayelavagnino@hotmail.com.

[4] Diseño Curricular de la Educación Secundaria- Versión Definitiva- Encuadre General 2011-2015 (Tomo 1) Año: 2012. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación, Dirección General de Educación Secundaria. Córdoba, Argentina.

Como cierre de la actividad se creará un grupo de Facebook donde se socializarán las producciones y se promoverá el intercambio de aportes significativos entre pares y niveles educativos.

Palabras claves: Ateneo - TIC - Innovación - Geografía escolar

Abstract

The classroom should be a field of permanent construction and resignificance, in which theory and practice obtain meaning through the action.

The objectives of this work are to create new scenarios and environments for learning to students who assist to Pedagogical Application Seminar and Teaching Practices in Geography, in order to develop innovative educational proposals, related to the subject Migratory Movements, to apply on the middle level and university with the implementation of Atheneum curricular format and use of ICT.

According to the curricular design proposed by the Province's Ministry of Education (2011-2015) Atheneum means the space that "... requires a methodological approach that favors the development and exchange of perspectives, the key Atheneum is the critical and collective discussion".

To finish the activity, a closed Facebook group will be created, where productions can be socialized and the exchange of significant contributions between partners and others educatives levels will be promoted.

Keywords: Atheneum - ICT - Innovation - Scholar Geography

1. Introducción

Pensar la implementación de nuevos formatos como alternativas diversas para la organización de la tarea pedagógica en los distintos espacios curriculares permiten fortalecer el vínculo estudiante-docente-conocimiento y potenciar el sentido del proceso enseñanza-aprendizaje durante el trayecto escolar.

La obligatoriedad y masificación de la educación secundaria requiere modificar los diseños organizativos y curriculares en cuanto a espacios y tiempos, organización innovadora del

saber con el fin de rediseñar un proceso efectivo de enseñanza que incluya a todos los estudiantes.

Los objetivos del presente trabajo tienden a crear nuevos escenarios y entornos para el aprendizaje de los estudiantes de Seminario de Aplicación Pedagógica y Práctica de la Enseñanza en Geografía, de tercer y cuarto año respectivamente de la carrera Profesorado en Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, con el fin de elaborar propuestas didácticas innovadoras para aplicarlas en el nivel medio y universitario a partir de la implementación del formato curricular ateneo y el uso de las TIC como proceso de construcción de competencias y conocimientos.

Se busca rediseñar un espacio motivador de enseñanza que incluya a los estudiantes de ambas asignaturas, en un contexto determinado para el desarrollo de la propuesta de trabajo, el cual promueve un modelo diferente de actividad áulica, apropiación de saberes y uso de recursos.

Los formatos curriculares brindan diversas alternativas para organizar la tarea pedagógica en los distintos espacios. Según los destinatarios, objetivos, contenidos, capacidades y metodologías cada formato posibilita diversos modos de intervención.

La aplicación de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, se fundamenta en lo expresado por Cabero Almenara (2007) cuando habla de la necesidad de incorporar recursos tecnológicos en el aula, en su utilización debemos buscar crear nuevos escenarios y entornos más ricos y variados para el aprendizaje, y adaptarlos a las nuevas demandas y exigencias de los nuevos retos educativos. Por ello se aporta una propuesta didáctica, desde las TIC como proceso de construcción social del conocimiento para desarrollar nuevas competencias que les permitan a los estudiantes implementar recursos digitales y formular alternativas de solución ante determinadas problemáticas con el correcto uso de herramientas disponibles.

En la Argentina las políticas educativas actuales pretenden la incorporación y apropiación de las TIC en los distintos niveles, en relación con las necesidades de la sociedad, las demandas laborales y el sector productivo. En particular, en el nivel universitario se plantea que la incorporación de TIC posibilita mejorar el nivel de la enseñanza a través de la constitución de redes, la creación de nuevos entornos pedagógicos y la adaptación de las mismas a las necesidades nacionales y locales, entre otros.

2. Desarrollo

2.1. Punto de partida

Diversas alternativas para la enseñanza suponen la puesta en marcha de distintos modos de apropiación de los saberes, uso de los recursos y de los espacios de aprendizaje.

En los Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria —Resolución n.° 84/09 del Consejo Federal de Educación— se expresa:

> En las propuestas curriculares, se promoverán experiencias de aprendizaje varia-das, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden. Al mismo tiempo, estos formatos deberán promover otras prácticas en las que la enseñanza favorezca la creatividad de los docentes en el marco de dinámicas profesionales renovadas… (Ítems 39 y 40, pág. 12 y 13).

La enseñanza dentro de la Universidad no debe permanecer al margen de esta demanda y dar respuesta proponiendo a los alumnos diversidad de actividades tanto dentro de cada asignatura como intercàtedra.

La propuesta se presenta como innovación educativa, entendida como ruptura de las prácticas cotidianas de docentes y alumnos en el aula, implican un quiebre de aquellos comportamientos reiterativos. Por ello se pretende superar el conocimiento estático y compartimentado para dar paso a uno dinamizador y holístico. Bajo este enfoque el proceso de aprendizaje es secuenciado por los propios estudiantes, con la guía y asesoramiento de pares y docentes.

El trabajo de integración de cursos favorece la formación, afianzamiento y contacto entre los estudiantes de la carrera de Geografía, la articulación de cátedras en estudios de investigación sobre las prácticas docentes, la actualización y la formación de los actores involucrados en el uso de las nuevas tecnologías y de los formatos curriculares.

La planificación de actividades intercátedras permite el desarrollo de competencias creativas y colaborativas, donde se integra no solo el trabajo de los docentes sino sobre todo de los estudiantes que a partir de las propias producciones elaboran otras nuevas, son permeables a sugerencias, cambios y facilitan la integración de contenidos no solo de manera lineal en una asignatura sino transversal en varias.

Es muy importante favorecer la accesibilidad a herramientas digitales durante toda la carrera para el desarrollo del pensamiento abstracto y la adquisición de competencias técnicas, que se pueden continuar perfeccionando a lo largo de la formación profesional.

La selección del formato curricular Ateneo tiene como objetivo generar un espacio de reflexión sobre las metodologías y procedimientos utilizados en las prácticas educativas, el mismo favorece el intercambio de perspectivas y el aprendizaje colaborativo a través de la variedad de propuestas analizadas y valoradas; incluye en múltiples combinaciones, actividades vinculadas con actualización (momentos informativos); análisis y reflexión de situaciones.

La clave del ateneo es la discusión crítica colectiva y posee un alto potencial como dispositivo de integración y evaluación de aprendizajes.

> El ateneo es una estrategia de desarrollo profesional que redunda en el incremento del saber implicado en la práctica a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante. Han sido pensados como dispositivos a través de los cuales los profesionales socializan y revisan sus prácticas y analizan casos concretos a la luz de los aportes teóricos, permiten visualizarlos como instrumentos valiosos para la formación en la práctica docente, tanto inicial como continua. El ateneo didáctico es un dispositivo que permite posibilitar la reflexión crítica y colectiva, cuyo núcleo central es la articulación de teorías y prácticas, los procesos de reflexión-en-la-acción y sobre-la-acción de los practicantes expertos, con el objeto de repensar los esquemas y conocimientos que se movilizan en la práctica efectiva (Garro, 2013: 2).

Según el diseño curricular propuesto por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2011-2015) implementar un Ateneo requiere:

- Selección de temáticas que resulten relevantes por su alto potencial formativo y que generen interés en los estudiantes
- Instancias previas de conocimiento y/o profundización de saberes relativos a dichas temáticas.
- Selección, reconstrucción o elaboración de situaciones y/o problemáticas que resulten analizadores potentes de la realidad y que promuevan la reflexión.
- Intercambio y trabajo colaborativo que implique pensar "juntos" las situaciones y aportar diferentes perspectivas y miradas.
- Utilización de estrategias que incentiven el desarrollo de procesos intelectuales.

Una secuencia posible para la implementación es:

1-Anunciar el tema de ateneo con al menos 2 semanas de anticipación.

2-Proponer casos, situaciones y/o problemas para discusión.

3-El docente coordinador analiza y valora los casos, situaciones y/problemas recibidos.

4-Dar conocimiento a los estudiantes de las temáticas presentadas y se genera discusión para decidir cuales se abordarán en el ateneo.

5-Iniciar, por parte de los estudiantes, un período de indagación más profundo en la temática seleccionada.

6-Apertura de la sesión de ateneo con la presentación de los casos y argumentación de los responsables desde su propia perspectiva.

7-Generar, por parte del docente coordinador, espacios destinados la discusión crítica colectiva.

8-Formular recomendaciones, alternativas de acción y posibles soluciones.

9-El docente coordinador cierra el ateneo planteando su propuesta sobre la temática y lo contrasta con lo aportado por los participantes, se realiza una síntesis de lo discutido.

10-Abrir la instancia de comentarios y apreciaciones.

La planificación del ateneo debe atender a una serie de componentes básicos, como:

- La construcción de un encuadre de trabajo que establezca objetivos, tiempos, espacios, modos de participación y el tipo de coordinación.
- Definición de las temáticas y marcos conceptuales desde los cuales se propondrán el análisis y la reflexión; la determinación de las estrategias y habilidades que se pretenden desarrollar y las actitudes que se esperan promover.
- Modalidades, criterios e instrumentos de evaluación que se tendrán en cuenta para el seguimiento y valoración del proceso y de los aprendizajes.

El cierre del ateneo se realiza por medio de la presentación de un informe basado en la indagación interpretativa de las actividades desarrolladas en la actividad intercátedra. La finalidad es "reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas" (Suárez, 2007: 11) de los participantes de la propuesta. La narración, según Suárez (2007), permite leer, compartir, comparar, reflexionar sobre la propia práctica y la de los otros. La solicitud de elaborar un informe que sintetice las actividades realizadas y que incluya, al mismo tiempo, teorías y valoraciones personales busca innovar en las formas de interpelar y convocar a los estudiantes para la re-construcción de la memoria pedagógica de la clase, en los modos existentes para objetivarla, legitimarla y difundirla. Para eso, se elaboran y desarrollan modalidades de trabajo pedagógico que se orientan a brindar no solo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho, vivido y cargado de sentido a partir de la experiencia escolar, por medio de la escritura, la lectura, la conversación y el debate entre pares.

2.2. Propuesta áulica

La asignatura Práctica de la Enseñanza en Geografía corresponde al cuarto año de la carrera del Profesorado en Geografía y pretende llevar a la práctica los contenidos construidos por los alumnos, tanto en las asignaturas de formación docente como así también los conocimientos específicos de la Geografía, bajo el rol de futuros profesionales docentes. Algunos de los objetivos planteados tienden a recuperar e integrar saberes, conocimientos, estrategias disciplinares y pedagógicas-didácticas en los diseños curriculares específicos, integrar aportes, experiencias de compañeros y socializar los propios saberes tomando actitud reflexiva, crítica y transformadora.

En el presente año académico el grupo de alumnos es un tanto reducido, se cuenta con solo 4, ya que el resto de los estudiantes que están cursando el cuarto año no cuenta con las materias correlativas exigidas para hacer la práctica según normas vigentes tanto en la Facultad de Ciencias Humanas como disposiciones del Consejo Departamental de Geografía.

Seminario de Aplicación Pedagógica es una materia que se plantea como objetivos: Conocer, seleccionar y utilizar métodos y técnicas relacionados con una concepción teórica asumida, para investigar una problemática y realizar la propuesta de cómo enseñarla en el aula. Las unidades han sido organizadas de forma tal que el alumno pueda avanzar y volver sobre las diferentes temáticas, para lograr integrar y enriquecer los trabajos que deben presentar para la regularización de la materia. El seminario se desarrolla desde la modalidad de taller, los contenidos teóricos son abordados desde actividades diversas con el objetivo de motivar e incentivar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades sobre cuestiones problemáticas reales.

El trabajo será planteado para la integración de ideas y opiniones de todos los participantes de la clase, con el objetivo de desarrollar actitudes reflexivas y críticas, no solo en las temáticas de interés individual, sino también en las propuestas por los demás compañeros.

Actualmente están cursando catorce estudiantes, es un grupo variado. Dos recursan la materia, motivo por el cual tienen experiencia en la elaboración de proyectos de investigación y en las metodologías que pueden utilizar. Otros corresponden a grupos de alumnos cuyos com-pañeros, en su mayoría han egresado, razón por la cual han escuchado hablar sobre las exigencias de la materia y las posibles temáticas a abordar. El grupo genuino de cuarto año representa la mitad del curso y presenta interés en las actividades propuestas y en las experiencias que comparten sus los demás compañeros.

Desde las asignaturas se comienzan a pensar alternativas para lograr mayores intercambios a partir de un trabajo en conjunto, promoviendo la posibilidad de habilitar otros espacios de

discusión, en donde el debate y el trabajo colectivo propicien los propósitos didácticos, invitando a los estudiantes a realizar una propuesta áulica bajo el formato curricular Ateneo donde cada uno de ellos cumpla un rol definido.

Los estudiantes que cursan la asignatura Práctica se encuentran en el último tramo de la carrera y en condiciones de llevar adelante su "práctica" de la enseñanza propiamente dicha, en un establecimiento educativo del nivel medio, por lo que se considera de vital importancia una experiencia previa antes de realizar la misma, así junto a los docentes de ambas asignaturas serán los coordinadores del Ateneo y la propuesta áulica.

La actividad planteada permite a los estudiantes alternar los roles de enseñante, observador y participante de la propuesta intercátedra, ofreciendo un proceso de ejercitación y desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades dirigidas a formar un profesional de la docencia capaz de identificarse con sus diferentes roles y funciones.

La interacción de voces intenta promover la abstracción de lo que se hace, para poder revisarlo, brindando a los alumnos que no se encuentran en condiciones de realizar la Práctica y que se encuentran cursando Seminario de Aplicación Pedagógica, herramientas y estrategias, desde el momento de planificación, puesta en acción, elaboración de materiales y reflexión de las intervenciones compartidas, con el objetivo de alcanzar una mayor postura sobre la práctica en el aula, fortalecida por la mirada y la actuación de un par, un colega, un compañero.

2.3. Momentos en la realización de la propuesta de trabajo

Primer momento: Se lleva adelante en la asignatura Seminario de Aplicación Pedagógica correspondiente al cuarto año del Profesorado de Geografía, en la Unidad n.° 3 "La propuesta educativa y su adecuación áulica".

Los alumnos retoman los contenidos trabajados en unidades anteriores sobre metodologías de investigación geográfica. De manera grupal seleccionan una de ellas, para abordar la temática "Movimientos migratorios" que permiten la resignificación de nociones ya aprendidas en otros espacios de la carrera (Geografía Humana Argentina, Geografía Humana General, Geografía Urbana, Geografía rural, geografía de América Latina y Problemáticas geográficas del mundo actual).

Se busca que los estudiantes elaboren una propuesta áulica para ser trabajada en Geografía Humana Argentina, correspondiente al tercer año de la carrera. En la misma deben proponer

al menos una actividad realizada a través del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, basada en el nivel de inmersión e implementación. (Velázquez, 2012: 15).

La construcción de la propuesta áulica también plantea la necesidad de reflexionar sobre qué implica diseñar materiales de aprendizajes, desde la mediación instrumental y social, y los aspectos referidos a lo interpsicológico e intrapsicológico, según Coronado (2013: 130). La primera se refiere a "La capacidad de resolución de una tarea por parte de un sujeto queda aumentada si hacemos intervenir un instrumento material o psicológico; los mismos permiten una mediación de los estímulos que mejora la representación y con ello el control y ejecución externos por parte del sujeto de sus propias operaciones mentales". La segunda, mediación social, se corresponde con la mediación instrumental interpersonal que se da en la cooperación, que permite la apropiación de estas herramientas, que son valoradas dentro de una cultura de referencia; el paso de un proceso interpersonal que se transforma en uno intrapersonal. La última, lo interpsicológico y lo intrapsicológico. Las actividades de aprendizaje operan en este campo de los interpsicológico como mediación social e instrumental. La meta a lograr en cualquier proceso educativo es la apropiación y manejo de cogniciones e instrumentos de orden cognitivo y social, la autonomía creciente del sujeto y su apertura hacia el autoaprendizaje" (Coronado, 2013: 130 y 131).

Segundo momento: Los alumnos de Práctica de la Enseñanza en Geografía, correspondientes al cuarto año de la carrera, analizarán las propuestas elaboradas por los alumnos de Seminario, en el marco de los contenidos correspondientes a la Unidad n.° 4 "Docentes en Acción", donde evaluarán si se respetan los diferentes momentos de la clase, objetivos, metodología de trabajo, adecuación de contenidos, material bibliográfico seleccionado, tiempo, recursos y herra-mientas tecnológicas, criterios de evaluación acordes al tema y nivel.

Tercer momento: En el aula virtual de Seminario de Aplicación Pedagógica se realiza la apertura del Foro "Socialización de propuestas áulicas", donde los estudiantes de Práctica son invitados a participar del mismo. El objetivo del foro es disponer las producciones para que ambos grupos puedan proporcionar comentarios. Los mismos deben tender a resaltar for-talezas de cada propuesta y sugerir modificaciones.

Una vez realizadas, se reelaboran las producciones y se comparten las pautas de trabajo en ateneo.

Cuarto momento: El ateneo constituye un espacio grupal educativo donde interjuegan procesos de comprensión y reflexión. El diseño curricular propuesto por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2011-2015) propone una secuencia posible de la cual se trabajan los siguientes aspectos:

1-Se presenta el tema de ateneo, en cada asignatura, proporcionando las pautas de trabajo, la temática a abordar, 15 días antes de llevarse adelante la propuesta.

2-Se someten a discusión las producciones de cada grupo.

3-Los docentes y alumnos de práctica analizan y coordinan las diferentes instancias.

4-Los estudiantes de manera activa participan en el mismo, defendiendo posturas, haciendo observaciones de las propias producciones y las de sus pares y se discuten los temas a profundizar.

5-Se abre la sesión de ateneo con la presentación de cada producción con las observaciones ya resueltas y los responsables argumentan desde su propia perspectiva.

6-Los docentes coordinadores de ambas asignaturas, generan espacio a la discusión crítica colectiva.

7-Se formulan recomendaciones, alternativas de acción y posibles soluciones sobre todo por parte de los alumnos de Práctica de la Enseñanza de la Geografía. Los docentes realizan sus aportes para contribuir a mejorar las producciones y las observaciones de ambos grupos de estudiantes.

8-Se abre la instancia de comentarios, apreciaciones y síntesis de lo aprendido.

Quinto momento: presentación de un informe: Los estudiantes de ambas materias redactan un informe basado en la indagación narrativa (Suárez, 2007), en el cual contarán la experiencia por medio del planteo de preguntas y respuestas orientadas a su percepción de las actividades del ateneo y a los aportes recibidos. Cada momento se narra desde la primera persona plural e involucra a todos los actores, es decir, los alumnos cuentan su experiencia y cómo actuaron los demás compañeros de la materia de Seminario y de Práctica, como también los docentes. Cada experiencia es acompañada por los correspondientes fundamentos teóricos.

3. Consideraciones finales

La presente propuesta de trabajo incorpora el uso de herramientas tecnológicas y el formato curricular, ateneo, para generar un contexto de enseñanza diferente, dónde los aprendizajes y las estrategias empleadas son los contenidos más importantes que deben abordar los estudiantes. Los conceptos relacionados a “movimientos migratorios” giran en torno a contenidos trabajados en diferentes asignaturas a lo largo de la carrera. Con la guía de los docentes y de los compañeros de cada asignatura, quienes actúan como “supervisores” de las

actividades finales se construye un proceso de aprendizaje secuenciado por los propios alumnos.

Generar espacios y nuevas propuestas de trabajo que tiendan a mejorar y enriquecer el conocimiento, motiva a los docentes a buscar de manera constante diferentes temáticas como así también nuevas estrategias. Además, implica estar atentos a las demandas, que permanentemente se van generando, tanto de la sociedad como de la educación entendida como instancia de formación de sujetos activos y críticos capaces de actuar en ese entorno.

Diferentes autores sustentan la propuesta de trabajo como Zenobi (2009) cuando señala acerca de definir qué y cómo enseñar Geografía no es sencillo, pero afortunadamente, la tarea en el aula es siempre variable, cada docente realizará para su curso una propuesta de enseñanza adecuada al contexto, sus intenciones, sus prioridades y esencialmente permitir a sus alumnos comprender, contextualizar y explicar fenómenos cambiantes y contradictorios, para proponer otras formas superadoras de trabajo.

La puesta en práctica de esta propuesta permitió:

- Reconocer la importancia del trabajo entre asignaturas.
- Incorporar a la práctica personal diferentes recursos, estrategias y metodologías de trabajo.
- Reflexionar sobre las propias intervenciones, la formulación de consignas, las consideraciones de pares.
- Observar, planificar y realizar un desarrollo crítico sobre sus propias prácticas y las de sus compañeros.
- Reflexionar acerca de la importancia de la inclusión del formato curricular ateneo como un medio para crear nuevos espacios de aprendizaje.
- Comprender qué implica el proceso de diseñar materiales y actividades con la aplicación de nuevas tecnologías.
- Reconocer los contenidos de ambas disciplinas y seleccionarlos buscando puntos de encuentro y formas de trabajo en común.
- Identificar y valorar diferentes posibilidades de resolución de problemas que plantea el uso de nuevas herramientas y recursos.

Innovar en educación pretende buscar hacer las cosas de un modo diferente, crear un nuevo conocimiento a partir del trabajo cotidiano. El desafío requiere cambios de posturas y no perder de vista el paso de un saber acabado a un saber abierto.

4. Bibliografía

Alen, B.; García, G. y Magaldi, S. (1994). *Ateneos didácticos*. Módulo 0. MCBA. Secretaría de Educación y Cultura. Dirección de capacitación, perfeccionamiento y actualización docente, provincia de Buenos Aires.

Angelini, B. y Montero, M. (2015). *La incorporación de las TIC en la enseñanza de nivel superior, por parte de los docentes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC*. II Jornadas sobre uso pedagógico de TIC. "*Experiencias e investigación sobre uso pedagógico de TIC en la enseñanza universitaria*". Universidad Nacional de la Pampa. General Pico, La Pampa. En prensa.

Barbero, C. y otros (2011). *Formatos curriculares en la educación secundaria.* Novedades educativas n.° 249, Buenos Aires: Noveduc, págs. 28-33.

Cabero Almenara, J. (2005). *Estrategias para la formación del profesorado en TIC*. Congreso EDUTEC, 2005. [En línea]. http://gte2.uib.es/edutec/sites/default/files/congresos/edutec05/files/Edutec2005_jULIO.pdf [noviembre de 2011].

Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.

De Pablos Pons, J. (2004). "La formación superior y el reto de las nuevas tecnologías de la información. Ideas para un debate". En: Martínez Sánchez, F. y Prendes Espinosa, M. *Nuevas Tecnologías y Educación.* Madrid: Pearson Prentice Hall, págs. 119-124.

Garro, M. (2013). *Los ateneos didácticos: una experiencia para compartir*. VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado - Mar del Plata. Disponible en: http://www.mdp.edu.ar/humanidades/cienciasdelaeducacion/jornadas/jprof2013/comunicaciones/176.pdf.

Gualtieri, I. y Montero, M. (2012). *Cartografía digital con TIC en la enseñanza de la Geografía. Implementación de Google Earth*. 6to. Coloquio Geográfico sobre América Latina. "Las nuevas configuraciones territoriales latinoamericanas desde una perspectiva geográfica" organizado por el Departamento de Geografía de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná, Argentina.

Gurevich, R. (1998). "Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa". En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Comps.). *Didáctica de las ciencias sociales II*. Buenos Aires: Paidós.

Pérez Gómez, A. (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria. 1*. vol. 4. Barcelona: Grao.

Podestà, S. (2004). *La práctica docente. Saberes y vivencias*. Córdoba: Comunicarte Editorial.

Rodríguez, E. (2006). "Enseñar geografía para los nuevos tiempos". *Paradigma*, vol. 27, n.° 2., Maracay.

Salinas, J. (2004). "Educación superior y tecnología digital. Consideraciones y reflexiones". En: Martínez Sánchez, F. y Prendes Espinosa, M. (2004). *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson Prentice Hall, págs. 113-118.

Sanjurjo, L. y Vera, M. (2003). *Aprendizajes significativos y enseñanza en los niveles medio y superior*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Suárez, D. (2007). "Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar". e-Eccleston. *Formación Docente*. año 3, n.° 7. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA. Disponible en: http://iesecclestón.buenosaires.edu.ar/suarez.pdf.

Vázquez, A. (2007). *Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes*. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. UNRC. Secretaría Académica. Río Cuarto.

Velázquez, C. (2012). *Estrategias pedagógicas con TIC*. Buenos Aires: Noveduc.

Zenobi, V. (2009). "Las tradiciones de la Geografía y su relación con la Enseñanza. Tradiciones Disciplinares y Geografía Escolar". En: Insaurralde, M. (Coord.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc.

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 326-341.

Cartografías de los sitios de memoria[1]

María Cristina Nin[2], Melina Ivana Acosta[3], Gustavo Gastón Pérez[4]

Resumen

El propósito de la ponencia es reflexionar sobre un nuevo aniversario del último golpe militar, desde la perspectiva de la pedagogía de la Memoria, a partir de una propuesta de enseñanza. Para ello, se indagan en los marcos normativos, como el Programa "Educación y Memoria" impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación, que contempla en uno de sus ejes el abordaje de la dictadura como terrorismo de Estado en la Argentina. El proyecto fue concebido, en ese contexto, como campo de luchas ideológicas y es en el presente un espacio que tiene que comprometerse para el estímulo del ejercicio de la memoria.

Por este motivo, como profesores nos interesa estudiar las posibles articulaciones de la enseñanza de la Geografía con los contextos históricos que provocaron procesos traumáticos a lo largo del siglo XX. La Geografía, como ciencia social, brinda desde sus bases teóricas argumentos que desde la perspectiva espacial posibilitan revisitar el pasado y reconstruirlo.

[1] Esta ponencia está enmarcada en el Proyecto de Investigación "La enseñanza de la Geografía. Aportes teóricos, currículum, prácticas, sujetos". Se desarrolla en el marco del Programa de Investigación "Contextos territoriales contemporáneos: abordajes desde la Geografía" Aprobado por Resolución N° 093-14 - CD - FCH – UNLPam, con fecha de inicio el 1/1/2014.

[2] Instituto de Geografía Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, correo electrónico: ninmcristina@gmail.com.

[3] Instituto de Geografía Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, correo electrónico: meliacosta24@gmail.com.

[4] Instituto de Geografía Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, correo electrónico: gustavoperez24@gmail.com.

La interpretación de cartografía resulta una experiencia significativa para que los estudiantes puedan reconocer los sitios de memoria durante el desarrollo de los talleres, con el objeto de transferir los aprendizajes a sus experiencias de vida cotidiana en la ciudad que habitan y en otras de la Argentina.

Palabras Clave: geografía – enseñanza - sitios de memoria - cartografía

Abstract

The purpose of the paper is to reflect on the anniversary of the last military coup, from the perspective of pedagogy of Memory, from a teaching proposal. To this end, they delve into policy frameworks, such as the "Education and Memory" program launched by the Ministry of National Education, which provides in one of its axes addressing dictatorship and state terrorism in Argentina. The project was conceived, in this context, as a field of ideological struggles and is in this space that have to commit to the exercise stimulus memory.

Therefore, as teachers we want to study possible joint teaching geography with historical contexts that caused traumatic processes throughout the twentieth century. Geography, as a social science, offering from its theoretical underpinnings arguments from the spatial perspective possible revisiting the past and rebuild.

The interpretation of mapping is a meaningful experience for students to recognize the memory sites for the development of workshops, in order to transfer learning to their experiences of everyday life in the city they inhabit and in other of Argentina.

Keywords: geography - teaching - memory sites - mapping

ReDEC

Introducción

El presente trabajo surge en el contexto de reflexión de la tarea de enseñar la reconstrucción de la memoria del pasado reciente desde la Geografía. Se enmarca en una experiencia de enseñanza en un colegio secundario de Santa Rosa, La Pampa, planificada en conmemoración de la “Semana de la Memoria”. Con motivo del cuarenta aniversario del último Golpe de Estado, los profesores del área de Ciencias Sociales proponen diferentes actividades para recordar, reconstruir y enseñar dicho proceso. En este sentido, uno de los interrogantes que guía el trabajo es, ¿cuáles son los aportes que la enseñanza de la Geografía puede realizar para reconstruir la memoria histórica como proceso colectivo? Y, de este modo, contribuir desde

nuestra ciencia a la formación de ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con la democracia y el respeto por los derechos humanos. El abordaje desde el paradigma de la pedagogía de la memoria posibilita la comprensión de la sociedad actual en proyección al futuro para no olvidar y repensar acerca del pasado reciente.

Se organizan talleres en el ciclo básico y en el ciclo orientado con diversas propuestas de trabajo en forma simultánea desde Geografía, Construcción de Ciudadanía e Historia. Particularmente aquí se hará referencia a las actividades realizadas desde la asignatura Geografía.

En la experiencia de enseñanza se cartografiaron las señalizaciones de la ciudad de Santa Rosa, y se analizan los sitios de memoria de la provincia de La Pampa y de la Argentina. Los sitios de memoria son lugares que funcionaron como centros clandestinos de detención (CCD) durante los años de la dictadura. Se han identificado más de sesenta a lo largo del país con el propósito de convertirlos en centros de investigación, educación y promoción de derechos.

Normativas y enseñanza: Programa Educación y Memoria

Con el propósito de instalar prácticas educativas que promuevan la enseñanza de la historia reciente el Ministerio de Educación de la Nación lanza en el año 2005 el Programa Educación y Memoria, enmarcado en la Ley de Educación Nacional n.° 26206 y en el marco de la política del Plan Quinquenal de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución n.° 188/13 del Consejo Federal de Educación). Para ello elabora y difunde materiales curriculares y promueve acciones de capacitación docente a nivel nacional, tal como se expresa en dicho Programa, "Las acciones principales del Programa son: la consolidación de la Red Nacional de referentes de Educación y Memoria; la producción de materiales virtuales, audiovisuales y gráficos; la inserción curricular; las realización de actividades de formación docente en todo el país; la invitación a estudiantes a producir trabajos de investigación sobre el pasado reciente y sus marcas locales" (http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/educacion-y-memoria/).

El Programa trabaja fundamentalmente en torno a tres ejes temáticos: Terrorismo de Estado: memorias de la dictadura; Malvinas: memoria, soberanía y democracia; Enseñanza del Holocausto y otros genocidios del siglo XX. Es a partir del Programa y las Resoluciones del Consejo Federal que lo sostienen que se compromete a los Ministerios Nacional y provinciales a la realización de acciones para la inclusión curricular y su enseñanza. Si bien la Geografía, como ciencia social, se compromete desde sus bases teóricas con los tres ejes temáticos que

ReDIEG

propone el Programa, en este trabajo se desarrolla la relación entre enseñanza de la Geografía y la última dictadura militar en la Argentina.

En este marco es que se le otorgan sentido a las palabras de Benejam (2001) cuando habla de los conocimientos relevantes que un profesor tiene que poseer, entre ellos apunta: los específicos de la materia a enseñar, los pedagógicos, el currículum, el contexto institucional y áulico, los fines de la educación. Es desde esta perspectiva didáctica que se piensa el rol docente en el contexto de la Ley de Educación Secundaria Obligatoria y todas las normativas que la acompañan. La responsabilidad pedagógica de los profesores incluye, además de lo mencionado por la autora, el conocimiento de las normativas vigentes y su aplicación a las propuestas de enseñanza.

Enseñar Geografía en tiempos de memoria

A partir de la decisión de las diferentes jurisdicciones en concordancia con el CFE y el Ministerio de Educación de la Nación se acordó la inclusión de "jornadas alusivas que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los derechos humanos" (http://www.museodelamemoria.gob.ar/uploadsarchivos/dossier.pdf).

Según Carretero, Rosa y González (2006) se puede hablar de memoria colectiva para hacer alusión a los,

> procesos de recuerdo y de olvido producidos en colectividades y sociedades, que se apoyan en instrumentos del recuerdo, ya sean objetos materiales (por ejemplo: monumentos y lápidas conmemorativas, la toponimia urbana o geográfica, los nombres que se imponen a edificios o buques, las imágenes que se imprimen en el papel moneda), mediadores literarios (relatos, mitos, entre otros), o rituales (conmemoraciones, efemérides) (Carretero; Rosa y González, 2006: 22).

En este sentido, todos los instrumentos materiales presentes en el territorio urbano se constituyen en argumentos para la representación de algo que ya no está pero que sí sucedió. El rol de la educación, de los profesores de geografía, es otorgar ayudas a los estudiantes para agudizar la observación con el fin de superar las consecuencias del olvido.

El trabajo se orienta a la reflexión de las posibilidades que ofrece la Geografía en la enseñanza del pasado reciente. Consideramos que todo trabajo áulico debería estar enmarcado en tomar posición frente a la realidad y en la comprensión crítica de procesos que, si bien son pasados, han dejado sus huellas en el espacio urbano que transitamos diariamente. Es por ello que

ReDEG

> […] no se trata de plantear si hay que olvidar o recordar los acontecimientos controvertidos del pasado. El recuerdo y el olvido son parte indisociable de la memoria colectiva de las sociedades. El desafío es analizar el sentido y la función que la articulación de ambos tiene en cada sociedad que está atravesada y constituida por procesos históricos traumáticos (Carretero y Borrelli, 2010: 103).

El aula se convierte el espacio en el cual el profesor realiza mediaciones entre el conocimiento académico y el escolar. Para la problemática seleccionada indagar en los estudios académicos acerca de la memoria colectiva se convierte en la puerta de entrada y el camino de construcción de conciencia ciudadana y de la posibilidad de instalar la práctica de incorporar múltiples enfoques a la producción de la memoria colectiva.

En este sentido, Rosa, asevera:

> La memoria es una facultad individual, pero los colectivos también recuerdan. Lo hacen a través de prácticas del recuerdo. Para ello, le atribuyen un valor simbólico a elementos del paisaje, crean artefactos para el recuerdo (monumentos, memoriales), establecen rituales para el recuerdo o crean narraciones que dan cuenta de acontecimientos significativos del pasado (Rosa, 2006: 45).

La celebración de las efemérides es un protocolo que en las escuelas argentinas data de finales del siglo XIX. Tuvieron un origen popular hasta que el estado hegemonizó los festejos y los convirtió en oficiales (Carretero, Kriger, 2006). Todos los niveles educativos tienen indicado por Calendario Escolar las efemérides obligatorias. "Las efemérides, entonces, vienen a señalarnos, de un modo enfático, exagerado si se quiere, la necesidad de revisar no solo las modalidades singulares y nada neutrales de "Transposición didáctica" (Chevallard, 1991) de los "saberes sabios" a los "saberes enseñados", sino de otras "transposiciones" de la "historia heredada" a la "historia enseñada" (Carretero y Kriger, 2010: 79). En la provincia de La Pampa la resolución Ministerial n.° 0011/15 establece que "La preparación y realización de los actos debe formar parte del Proyecto Educativo como práctica fortalecedora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En todas las ocasiones vinculará a la comunidad con las celebraciones y acontecimientos escolares" (Calendario Escolar, 2016: 28). Tal como se expresa en el documento del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa, los actos escolares no son acontecimientos aislados en la organización institucional sino que las efemérides tienen que formar parte de propuestas de enseñanza articuladas, vinculadas con los materiales curriculares y están bajo la responsabilidad de todos los docentes de una institución.

Sin embargo, las efemérides en la Argentina han sido consideradas tanto por alumnos como por docentes como una conmemoración obligatoria. En la tradición de la educación argentina,

> el objetivo general de esta práctica es la de fomentar el sentimiento de pertenencia e identidad nacional, instituyendo un momento de encuentro entre el estado y la sociedad civil, representados

ReDEC

> por la escuela y los padres respectivamente. También se trata de un dispositivo simbólico de transmisión de la memoria colectiva, legada de padres a hijos, y de docentes a alumnos (Carretero y Kriger, 2006: 172).

En el contexto de cambios educativos estas prácticas también son sometidas a la reflexión por parte de los actores involucrados: los investigadores de la enseñanza, responsables de las políticas educativas, de las instituciones y de los docentes, manifiestan que en la actualidad los actos escolares "(…) atraviesan un proceso vinculado, por un lado, a las revisiones de los paradigmas de las ciencias sociales escolarizadas, que replantean el objeto y el sentido de enseñar temas sociales (…)" (Méndez, 2005: 22).

El 24 de marzo se establece como "Día Nacional por la Verdad, la Memoria y la Justicia" por Ley n.° 25633 promulgada en el año 2002 por el Congreso Nacional en conmemoración de quienes resultaron víctimas de la última dictadura militar. De este modo, la fecha que recuerda el último Golpe de Estado en la Argentina, se convierte en efeméride en el marco de una política de memoria. A partir de ella se promueve la reflexión y análisis crítico en todas las aulas del país y en todos los niveles educativos las consecuencias económicas, sociales y políticas de la última dictadura militar, y lo relacionado con los conceptos de

> justicia retro-activa, juicios históricos-políticos, instauración de conmemoraciones, fechas y lugares, apropiaciones simbólicas […] la declaración como lugares de memoria a sitios como la ex Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), la derogación de las Leyes de Punto Final y Obediencia Debida, que posibilitó la reanudación de los juicios a los militares (http://www.museodelamemoria.gob.ar/uploadsarchivos/dossier.pdf),

entre otros aspectos.

A partir de este trabajo reflexivo y articulado con los saberes de las asignaturas, especialmente las que integran el área de Ciencias Sociales, los docentes se convierten en actores responsables de estimular y transmitir en los estudiantes el compromiso activo en la defensa de los derechos y garantías establecidos por la Constitución Nacional y de la vida democrática.

La experiencia de enseñanza en el aula

La experiencia de enseñanza se enmarca dentro de la conmemoración del último Golpe de Estado que tuvo lugar en la Argentina en 1976. La "Semana de la Memoria" tiene como fin recordar hechos del pasado y traerlos al presente para rescatar los valores democráticos y el

RedIFC

respeto por los derechos humanos. Además, se propone fortalecer el área de Ciencias Sociales en relación a la Geografía, Historia y Construcción de Ciudadanía.

Se diseñaron actividades y talleres para trabajar con estudiantes de ciclo básico y ciclo orientado. Las actividades para el 1°, 2° y 3° año del Ciclo Básico se organizaron en el aula correspondiente a los módulos de clase de los docentes responsables del área como lecturas y análisis de cuentos, tal el caso de "La Composición" (1998) de Antonio Skármeta, y desde Geografía, la localización en un plano de la ciudad de Santa Rosa de las señalizaciones y espacios de memoria.

En el 4°, 5° y 6° año del Ciclo Orientado se propusieron diferentes talleres relacionados con temáticas como análisis e interpretación de testimonios de desaparecidos, "happening", "siluetazo", y análisis de canciones. Al respecto, y en relación a la fuerte impronta que las Madres de Plaza de Mayo han otorgado al proceso de memoria, la doctora en Geografía, Victoria Sosa, reflexiona:

> Fotos, cuerpos dibujados, siluetas y máscaras literariamente dan un cuerpo a las ausencias, dan un cuerpo a los desaparecidos, sobre todo cuando el cuerpo está llevado por la madre, o sea por otro cuerpo, o sea la imagen del desaparecido está moviéndose en el cuerpo de otra persona. Esa es una de las formas más fuertes de llevar el drama privado, el drama del propio hijo, de la propia historia individual al espacio público, esfumando, de nuevo, esa sutil línea entre lo público y lo privado. La exhibición de esa imagen del desaparecido, asociada al cuerpo de la madre que lo transporta exprime al mismo tiempo ese doble vínculo entre el drama personal y tragedia nacional. Y pone en claro cómo el dolor individual es una pérdida colectiva, es una forma de humanizar la ausencia de los desaparecidos… (Sosa, 2010: 13).

ReDEG

Desde el área de Geografía, se organizó el taller sobre testimonios y cartografía de los Sitios de la Memoria en la Argentina y La Pampa.

Como primer momento introductorio se realiza un acto formal, en el que los docentes comentan brevemente lo que se conmemora el 24 de marzo y el 2 de abril.

Se propone, a partir del análisis de la cartografía, observar cómo el aparato represivo del Estado fue organizado y desarrollado sistemáticamente en todo el territorio nacional, del cual La Pampa no fue ajena ni "una isla" como se sostuvo durante mucho tiempo, con un claro propósito de perseguir, secuestrar y desaparecer personas.

También se invita a reflexionar cómo a partir del advenimiento de la democracia se inician procesos que implicaron el juicio y castigo a los culpables de llevar adelante la dictadura cívico-militar, como el caso de los primeros juicios llevados a cabo en nuestra provincia, denominados "de la Subzona 14", en alusión a la regionalización establecida por la dictadura

cívico-militar. Además, desde el plano simbólico y material cómo las señalizaciones y recuperación de espacios como sitios de la memoria ayudan a comprender y a no olvidar el nefasto periodo de gobiernos de facto.

En la provincia de La Pampa se han identificado seis Centros Clandestinos de Detención (CCD), dos en la capital, Santa Rosa (Seccional Primera y ex Brigada de Investigaciones); uno en la ciudad de General Pico (Comisaría Primera), uno en la localidad de Catriló (Comisaría local), y dos en la localidad de Jacinto Aráuz (Comisaría y Puesto Caminero).

La Pampa posee, además, un "Monumento de la Memoria", representado por una arqui-escultura en el denominado Paseo de la Memoria, ubicado en el predio del parque Don Tomás, que recuerda los nombres de todas las víctimas pampeanas, además de numerosos sitios en la capital, Santa Rosa, y el resto de las localidades que actúan como lugares de no olvido y "vehículos de la memoria", al decir de Jelín. Por supuesto, que las plazas de las ciudades constituyen esos lugares en donde la manifestación por el sentimiento de verdad y justicia se expresa de manera evidente y potente. El símbolo de la plaza por antonomasia en nuestro país es la Plaza de Mayo en Buenos Aires, "la plaza estaba cristalizada en la memoria colectiva como el lugar de la lucha política, como el lugar de la discusión política y porque era un espacio público, era un espacio donde supuestamente estaba garantizado el libre acceso para todos y además era un espacio altamente simbólico…" (Sosa, 2010: 11).

En todo el país fueron más de 600 los lugares de detención, secuestros, torturas y asesinatos durante el periodo de la dictadura militar y los años previos. Estos lugares albergan en sus paredes, en sus olores, muebles, colores, entre otras marcas visibles un pedazo importante del pasado reciente de nuestro país. Es así que se convierten en sitios de la memoria y se constituyen en marcas territoriales que tienen un peso simbólico significativo y reivindicatorio. "(…) esta memoria social de los lugares pueden vincularse con distintas situaciones de la vida de los sujetos históricos, adquiere especial relevancia cuando el colectivo social lo resignifica en el contexto de episodios traumáticos" (Varela, 2009: 158). Al respecto, Pierre Nora, sostiene que la memoria en esta época contemporánea es archivística, se apoya en los registros, las imágenes y las huellas materiales (Nora 1996, en Jelín, 2002). Como estrategia didáctica la observación directa a través de la salida a campo es valiosa desde la perspectiva geográfica. Redescubrir y otorgar sentido a sitios de la memoria locales es el inicio de un camino metodológico que se podrá complejizar con el análisis de otros sitios, a partir de la observación indirecta, como fotografías, videos, museos interactivos con acceso on line, entre otros. "(…) los museos y las exhibiciones que apuestan a otra pedagogía de la memoria, que señalan la caducidad de los monumentos heroicos estatales, de las formas petrificadas de la memoria, y que apuestan a otros medios para ponernos en contacto con la experiencia

ReDIC

traumática de quienes nos precedieron, con sus ilusiones y sus dolores" (Dussel y Pereyra, 2006: 274).

En la actualidad, en nuestro país, solo 60, es decir el 10 % de los lugares de detención, tortura y exterminio se han convertido en Sitios de Memoria o Espacios de Memoria. A su vez, la diferencia entre los Espacios de Memoria y las Señalizaciones es que las dependencias de estas últimas siguen perteneciendo en su mayoría a las fuerzas armadas o de seguridad y no modifican su funcionamiento. En cambio, los espacios de memoria implican la desafectación de su uso policial o militar y su completa transformación en centros de investigación, educación y promoción de derechos (http://www.jus.gob.ar/derechoshumanos/red-federal-de-sitios-de-la-memoria/espacios-de-memoria.aspx).

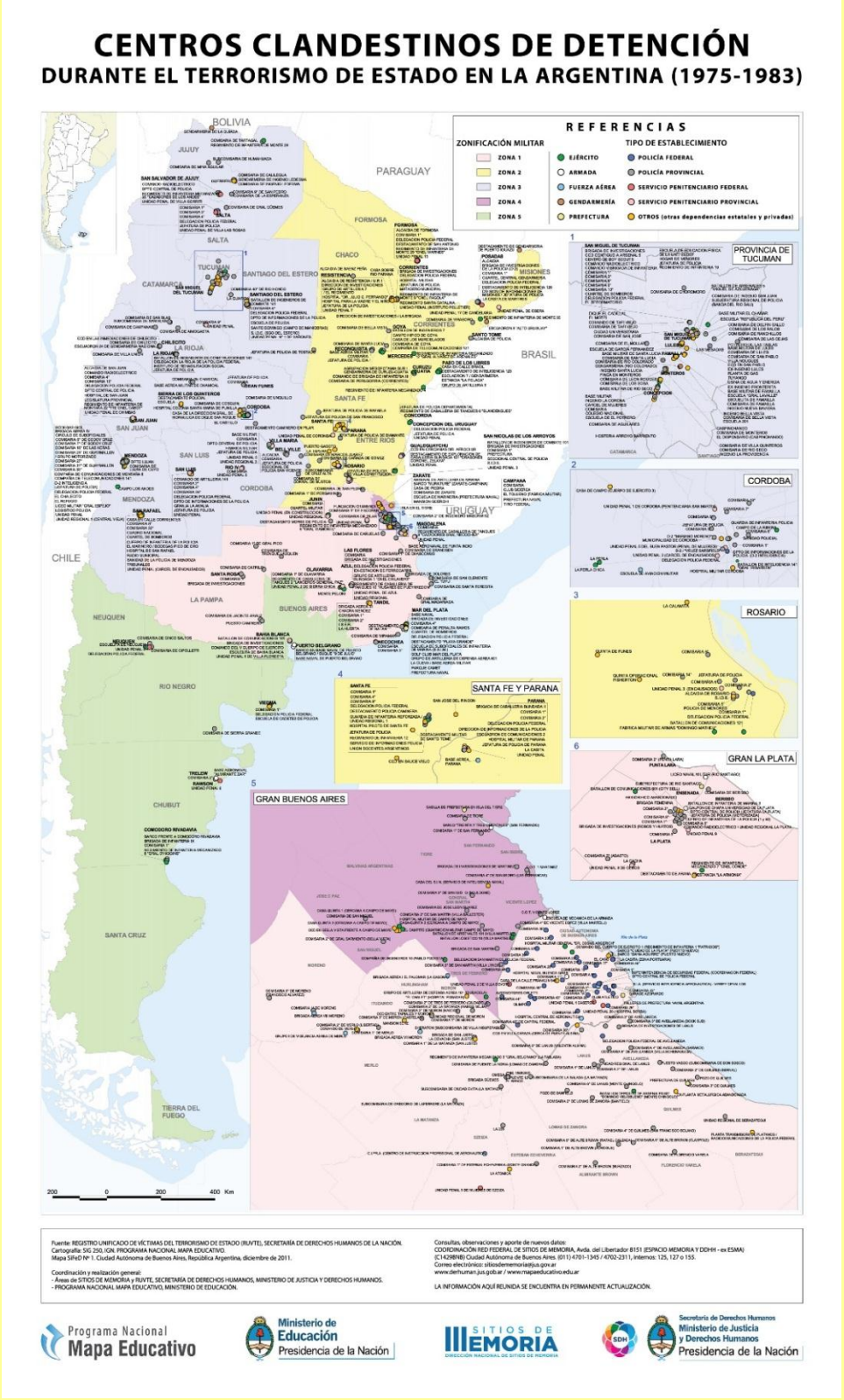
Los seis CCD de la provincia de La Pampa, si bien se encuentran "señalizados" con placas recordatorias, ninguno de ellos constituye un Sitio de Memoria.

En el siguiente mapa de la Argentina, se pueden observar las localizaciones de los más de 600 CCD presentes en el país durante la dictadura militar y los años previos de funcionamiento de la represión por parte del Terrorismo de Estado (1975-1983).

Se entiende por Terrorismo de Estado,

> el ejercicio de la violencia —a través de la represión, el secuestro, la desaparición, la tortura física o psicológica, el asesinato— por parte de las instituciones públicas. Apuntamos a señalar que el brazo ejecutor de terror es la propia burocracia estatal, tanto civil como militar; toda la estructura pública se encuentra al servicio del proyecto terrorista (Bayer, Barón y Gambina, 2013: 19).

REDIEG



Fuente:http://www.jus.gob.ar/media/2866019/mapa_ccds.jpg.

Como segundo momento se propone leer información y reflexionar sobre algunos de los CCD de la provincia como, por ejemplo, el paradigmático caso de la "Comisaría de Jacinto Aráuz", donde estuvieron detenidos y torturados profesores del colegio secundario de la localidad.

En esta instancia, se discute sobre los hechos relatados en la localidad del sur pampeano, a partir de preguntas disparadoras, tales como: ¿Sabías que a estudiantes de tu edad se les revisaba las carpetas e investigaban sobre lo que hacían? A partir de esta sensibilización se propone reflexionar sobre el valor de la libertad, de la democracia, por el derecho a pensar distinto, de sostener ideas diversas, por el respeto a los derechos humanos. Además, se propone la visualización y análisis de la siguiente fotografía, localizada en el Paseo de la Memoria, Buenos Aires, que representa a un adolescente, en la vida real, Pablo Míguez, secuestrado y arrojado al Río de la Plata con tan solo 14 años de edad en el año 1977.

Fuente: http://claudiafontes.com/es/obra/Reconstruccion-retrato-Pablo-Miguez/

Crédito de la fotografía: Archivo Parque de la Memoria

Profesión / Ocupación	%		
Obreros	30.2	Amas de casa	3.8
Estudiantes	21	Conscriptos y personal de Fuerzas de Seguridad	2.5
Empleados	17.9	Periodistas	1.6
Profesionales	10.7	Actores /Artistas	1.3
Docentes	5.7	Religiosos	0.3
Autónomos y varios	5		

Fuente: http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/notas/desaparecidos/.

A través de la observación y análisis de un gráfico se realizaron las siguientes preguntas reflexivas: ¿Sabías que el 29 % de los detenidos desaparecidos de la dictadura cívico-militar

argentina fueron adolescentes de tu edad? ¿Y que el 80 % del total era menor a 24 años? ¿Qué reflexión puedes realizar? ¿Por qué crees que el objetivo de los represores eran los jóvenes? ¿Qué sientes al respecto?

Y con respecto a la situación en la provincia de La Pampa: ¿Sabías que trabajadores, docentes de educación secundaria y universitaria fueron detenidos y desaparecidos por sus opiniones y pensamientos políticos? En internet indaga sobre la maestra Zulema Arizó, docente embarazada y detenida por reclamar sobre las condiciones en las que debía dar clases en una pequeña y alejada escuelita rural del oeste pampeano.

Posteriormente, se planifica la lectura de un artículo del diario *La Arena* (de los autores Asquini y Pumilla, del día 15/03/2011) sobre la desaparición de trabajadores y ciudadanos pampeanos durante la dictadura, con el objetivo de recuperar las voces de los familiares de las personas desaparecidas en La Pampa. Historias que reflejan no solo que nuestra provincia no fue una "isla", un lugar aislado de los devastadores acciones de los represores, sino también conocer los relatos de aquellos quienes trabajaban, luchaban y educaban por un país libre y democrático.

En un tercer momento del taller, se plantea la socialización y discusión del texto del docente Silvio Arias, denominado "Lugares del no-olvido". En él se plantean que sitios y artefactos como monumentos, paseos, calles, plazoletas, recordatorios en medios gráficos, placas identificatorias o conmemorativas, se han ido instalando en el espacio público, como "herramientas de construcción social de la memoria". Recordar estos procesos, "volver a pasar por el corazón un hecho trágico de la vida, no inhabilita la inobjetable búsqueda de verdad y justicia, ante el paso devastador de todas aquellas formas que violen nuestros derechos humanos inalienables" (http://www.laarena.com.ar/caldenia-lugares_del_noolvido-91363-5.html, 31/03/2013).

Del extenso artículo, se rescata fundamentalmente el siguiente fragmento que sintetiza el significado y el significante de un concepto tan fuerte como el de memoria:

> Por ello al significado de "memoria", se le suma el valor agregado de su "significante", el cual va más allá del mero acto de recordar. La exteriorización material de la memoria -en sus variadas formas-, trasciende lo individual y conquista lo colectivo, generando un proceso de apropiación extendido, comprometido con valores que enaltecen la condición humana: solidaridad, respeto, tolerancia, dignidad, valoración de la vida […]. En la provincia de La Pampa, al igual que en otros puntos del país, el Estado y las organizaciones civiles vinculadas a los derechos humanos, han hecho de ese "acto militante" de reconstruir la memoria, una conquista del espacio público; territorializando políticas, reconociendo víctimas, castigando a los victimarios, recuperando identidades, señalando centros clandestinos de detención y tortura, haciendo justicia y socializando la temática de derechos humanos, en un proceso que nos involucra a todos, sobre la base del respeto a la dignidad humana,

> avasallada particularmente durante el terrorismo de Estado (Arias, http://www.laarena.com.ar/caldenia-lugares_del_noolvido-91363-5.html, 31/03/2013).

Las actividades planteadas en estas líneas, fueron entonces, las llevadas a cabo durante los talleres conmemorativos. La socialización y cierre de cada una de las actividades configuraron los momentos más enriquecedores, pues los estudiantes pudieron manifestar sus reflexiones, sus emociones y sensaciones sobre aspectos desconocidos o poco conocidos para los adolescentes. Por ello, resulta necesario e indispensable continuar y mejorar este tipo de talleres para contribuir, en las nuevas generaciones, al proceso de construcción de la memoria y análisis críticos de momentos históricos ineludibles de nuestro pasado nacional con el fin de comprender el pasado, el presente y evitar similares procesos devastadores y traumáticos en el futuro.

Reflexiones de cierre

La presente experiencia se piensa a partir de la enseñanza de educación y memoria que signifique un aporte teórico conceptual y práctico de aspectos y momentos de la historia que pueden resultar controvertidos y difíciles de instalar en las instituciones educativas. No obstante estas tensiones, los profesores tienen el compromiso de instalar en la formación de los estudiantes la mirada crítica y reflexiva respecto a procesos traumáticos que involucraron a la sociedad de la cual forman parte. La enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Geografía, en nuestro caso, tiene la responsabilidad pedagógica de asumir el rol de asignaturas constructoras de ciudadanía.

Adherimos a los discursos pedagógicos que promueven innovaciones educativas pero no solo desde los aportes teóricos sino también desde la puesta en práctica de experiencias de enseñanza que apliquen estas teorías. En este sentido, como profesores de Geografía abogamos por el compromiso de construir ciudadanía desde nuestras prácticas de enseñanza. El pasado reciente ha dejado huellas visibles y otras no tan visibles, es tarea de los geógrafos interpretarlas, analizarlas, descubrirlas y otorgarles sentido. Como así también, los que nos dedicamos a la enseñanza de la Geografía pensar y diagramar propuestas de enseñanza que estimulen, fomenten y despierten interés por conocer e interpretar las marcas territoriales del pasado reciente.

ReDEG

Bibliografía

Adamoli, M. C. (2014). *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de La Nación.

Bayer, O.; Borón, A. y Gambina, J. (2013). *El terrorismo de Estado en la Argentina*. Instituto espacio para la memoria. Buenos Aires: Printerra.

Benejam, P (2001). "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado". En: Arrondo, C y Bembo, S. (Comps.). *La Formación docente en el Profesorado de Historia*. Rosario: Homo Sapiens, págs. 61-70.

Carretero, M; Rosa, A. y González, M. (Comps.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y Kriger, M. (2006). "La Usina de la patria y la Mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas". En: Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda. (Comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, págs. 169-195.

Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad. La Construcción de la Memoria Histórica en un Mundo Global*. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y Kriger, M. (2010). "Enseñanza de la historia e identidad nacional a través de las efemérides escolares". En: Carretro, M. y Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidad*. Buenos Aires: Paidós, págs. 55-80.

Carretero; M. y Borrelli, M. (2010). "La Geografía reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente". En: Carretero, M y Castorina, J. *La construcción del conocimiento histórico*. Buenos Aires Paidós, págs. 101-128.

Cuesta Bustillo, J. (Ed.) (1998). *Memoria e Historia*. Madrid: Marcial Pons.

Dussel, I. (2001). "La Trasmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria". En: Guelerman, S. (Comp.). *Memorias en Presente. Identidad y Transmisión en la Argentina posgenocidio*. Buenos Aires: Norma.

Falchini, A. (2009). "El pasado reciente en la escuela. Criterios disciplinares y didácticos". En: Alonso, L. y Falchini, A. (Editores). *Memoria e Historia del pasado reciente. Problemas didácticos y disciplinares*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la Memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Jelin, E. y Lorenz, F. (Comps.) (2004). *Educación y Memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.

Méndez, L. M. (2005). *Las Efemérides en el aula. Aportes teóricos y propuestas didácticas innovadoras*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

RedIFG

Rosa, A. (2006). "Recordar, Describir y Explicar el pasado. ¿Qué, cómo, y para el futuro de quién?" En: Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (Comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). *Educación, Memoria y derechos Humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Sosa, V. A. (2010). *Espacio y Política. Reflexiones sobre las formas de territorialización de la memoria: El caso de las Madres de Plaza de Mayo*. Aletheia, 1 (1). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4276/pr.4276.pdf.

Fuentes

http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/notas/desaparecidos/.

http://www.laarena.com.ar/caldenia-lugares_del_noolvido-91363-5.html.

http://www.museodelamemoria.gob.ar/uploadsarchivos/dossier.pdf.

Claudia Fontes: http://claudiafontes.com/es/obra/Reconstruccion-retrato-Pablo-Miguez/.

Gobierno de la provincia de La Pampa. Mapa de Centros Clandestinos de Detención: http://www.lapampa.gov.ar/images/stories/Archivos/Derechos_Humanos/Mapa_centros_de_detencion.pdf.

Gobierno de la provincia de La Pampa. Centros clandestinos de detención en la provincia de La Pampa http://www.lapampa.gov.ar/centros-clandestinos-de-detencion-en-la-provincia-de-la-pampa.html.

Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. 2016. Calendario Escolar. Resolución n.° 0011/15.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Mapa de Espacios de Memoria de Argentina: http://www.jus.gob.ar/media/2865971/mapa_espacios_de_memoria.jpg.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Mapa de Señalizaciones de Argentina: http://www.jus.gob.ar/media/2865976/mapa_se_alizaciones.jpg.

Ministerio de Educación de la Nación. NAP para Ciencias Sociales, Historia, Geografía y Economía. Resolución n.° 180/12.

Ministerio de Educación de la Nación. Programa "Educación y Memoria". http://www.me.gov.ar/educacionymemoria/.

ReDIFC

Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. Estructura Curricular del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Resolución n.° 1673/12.

Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa. Materiales Curriculares del Ciclo Orientado. 2013.

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 342-358.

Significados e implicancias de la experiencia de residencia docente como dispositivo de formación

María Natalia Prieto[1]

Resumen

En la Cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía la formación de profesores es abordada como un proceso individual de análisis reflexivo que concentra no sólo marco metodológico y teórico adecuado, sino además reúne experiencias vividas a través de múltiples mediaciones —entre ellas la residencia docente—.

En este marco, la Cátedra pretende formar docentes que se sitúen en una racionalidad reflexiva respecto de su experiencia de residencia así como de sus futuras prácticas de enseñanza.

De este modo, frente al riesgo de asumir su práctica de manera técnica, se inscribe la reflexión en la acción y sobre la acción (durante y a posteriori de la práctica) como una forma de construir conocimientos que permitan fundamentar sus elecciones.

Por ello, reflexionar sobre esta experiencia de formación —la residencia docente— resulta un pilar fundamental, ya que forma parte de la matriz de aprendizaje de cada sujeto y puede actuar, por lo tanto como un elemento facilitador u obstaculizador al momento de desarrollar su futura tarea docente.

[1] Licenciada y Profesora en Geografía. Docente e investigadora. Área de enseñanza de la Geografía del Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur, correo electrónico: mnprieto@uns.edu.ar..

El objetivo del presenta trabajo es compartir el proceso a través del cual se lleva a cabo la experiencia de residencia desde la Cátedra y desde un documento de reflexión individual abordar el significado de la experiencia de modo de favorecer el proceso la construcción de una racionalidad reflexiva, la autoevaluación de la Cátedra y el mejoramiento de las prácticas habituales.

El presente trabajo se enmarca, en el PGI *Actores, saberes y prácticas en los espacios urbanos, rurales y periurbanos desde la relación sociedad-naturaleza. SO bonaerense y espacios relacionados (2013-2016).* Directora: Dra. María Amalia Lorda. Departamento de Geografía y Turismo. Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.

Palabras clave: formación, residencia docente, racionalidad reflexiva

Introducción

La formación representa un concepto clave que atraviesa todas las decisiones, acciones y prácticas que se proyectan desde la Cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía. Constituye un proceso de crecimiento permanente e inacabado, de análisis reflexivo.

La propuesta de formación contempla diferentes dispositivos de mediación, siendo el más representativo por la complejidad que adquiere la instancia de residencia o práctica docente.
Desde la premisa de que todo es corregible, y con el ánimo de enfocar el proceso de formación hacia una racionalidad reflexiva, se valoran las reflexiones de los alumnos –principales protagonistas- sobre esta experiencia (sus miedos, alegrías, éxitos, fracasos, expectativos, logros) de modo de favorecer el proceso de autoevaluación de la Cátedra y orientar el aprendizaje hacia la construcción de un saber hacer, saber ser y saber estar fundamentado y reflexivo.

Fundamentos de la propuesta de residencia docente desde la cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía

En el presente apartado se presenta brevemente la propuesta de formación que sustenta la Cátedra, la cual se viene desarrollando desde hace muchos años, en principio como materia extracurricular vinculada a instancias de asesoramiento y desde 1997 como materia curricular (fecha en la cual se incorpora al plan de estudio del profesorado en Geografía) de manera independiente.

Debido a la última modificación del plan de estudio de la carrera del Profesorado de Geografía en la UNS (2010), y en respuesta a ajustes solicitados para acordar los planes a las reglamentaciones ministeriales vigentes se han introducido grandes cambios curriculares.

Desde este marco y siguiendo los lineamientos de la reforma educativa del Ministerio de Educación para la formación docente las adecuaciones curriculares se fundamentaron en el fortalecimiento de la dimensión del conocimiento disciplinar específico y pedagógico-didáctico. Así es que se incorpora en segundo año de la carrera un Curso-Taller denominado Enseñanza de la Geografía, con una modalidad de cursado presencial y de carácter cuatrimestral. Otro de los cambios significativos fue la nueva denominación a Didáctica y Práctica de la Geografía (antes Didáctica Especial de Geografía) y la condición de asignatura anual (antes cuatrimestral). También la extensión de la duración de la carrera a cuatro años y un cuatrimestre, así como la inclusión en el último cuatrimestre de un Taller de Comprensión y Producción de Discursos. Estos cambios en conjunto fueron pensados para que el proceso de formación del Profesor de Geografía vivencie desde los primeros años de formación el contexto actual del aula de secundaria, así como las nuevas competencias que exige en la actualidad desempeñar el rol docente.

El título de Profesor en Geografía habilita a los egresados para desempeñarse principalmente en el nivel medio de la educación (escuela secundaria). También lo habilita para la enseñanza del nivel terciario y universitario (acorde a requisitos específicos según sean suplencias, contratos o concursos de carácter ordinario y público) y para participar y elaborar proyectos individuales e interdisciplinarios vinculados a cuestiones pertinentes a la tarea docente y a la gestión educativa.

En la cátedra Didáctica y Práctica de la Geografía, la formación de profesores es abordada como un proceso complejo de trabajo individual y en la interacción con el otro, donde que cada persona construye y reconstruye su trayecto o camino desde el continuo ejercicio de la acción-reflexión, ambos pilares indispensables en el proceso de formación del profesor (Lorda y otros, 2012). Por ello, la Cátedra pretende acercar, a través de diferentes mediaciones, a los alumnos —futuros formadores— "formas" para "actuar", para "trabajar", para "reflexionar sobre sí mismos" (Ferry, 1997), trabajo que es personal y que a su vez requiere de tres condiciones: de tiempo, de lugar y relación con la realidad.

Así, la formación se constituye en un proceso de crecimiento continuo que concentra no solo marco metodológico y teórico adecuado, sino además reúne experiencias vividas a través de múltiples mediaciones: bibliografía, cursos de especialización, las aulas receptoras de practicantes y las situaciones que viven, las propuestas de planificación, participación en congresos, trabajo con otros profesores (Lorda y otros, 2012).

ReDIG

Desde esta complejidad que nuclea el proceso de formación, las diferentes propuestas que se desarrollan durante el cursado de la misma intentan recrear experiencias de aprendizaje que impliquen subjetivamente al alumno desde los pilares del constructivismo. Por lo tanto, previo al abordaje de los contenidos, la motivación y recuperación de las ideas previas y de sus experiencias previas y propias de su trayecto formativo (como alumno en las distintas instancias de educación formal) resulta fundamental para iniciar este proceso desde un rol activo y participativo. También constituye un eje importante de la asignatura el acercamiento de diferentes dispositivos de formación (prácticas de observación, microclases, trabajo de campo, entrevistas a informantes clave, etc.) con la finalidad de dimensionar la complejidad de la tarea docente.

La concepción de la práctica docente o residencia docente

Uno de los rasgos singulares de la formación docente es la instancia de la residencia docente, situación que la convierte en un pilar vertebrador. Es un momento importante en el que se pone a prueba lo aprendido, la vocación docente, las emociones, los sentimientos, las experiencias pasadas, etc. No solo constituye un requisito para acceder al título, sino que implica una instancia clave, ya que para la mayoría de los alumnos representa la primera experiencia en el ejercicio del rol docente.

Entendemos la práctica docente o residencia docente desde los fundamentos teóricos expresados por la autora Gloria Edelstein (1995), para quien la residencia docente representa una práctica compleja,

> complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles (Edelstein, 1995: 17).

en la cual los alumnos-residentes o comúnmente practicantes "se encuentran en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente, a la vez que se ratifica una posición previa, que se está abandonando, la de alumno" (1995: 33).

La práctica docente puede ser entendida

> como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en la que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en enseñar y aprender (…) la práctica pedagógica va mucho más allá de ella, al involucrar una compleja red de actividades y relaciones

> que la traspasan (Araujo, 2006: 76; Tomado de Achilli, 1988), de este modo, su función excede al objetivo de la enseñanza.

Desde estas consideraciones la residencia docente es comprendida como una práctica social situada, compleja y multidimensionada, en la que el alumno pone a prueba las competencias adquiridas para el desempeño profesional del docente en un contexto institucionalizado. Es también un espacio de conflictos, tensiones, encuentros, desencuentros que pueden emergen de:

- la multiplicidad de actores involucrados (profesor asesor, docente del curso, practicante, alumnos del curso, directivos de la institución, preceptor o auxiliar docente, coordinador del área, etc),
- de actividades y relaciones que se establecen como competencias o roles de cada uno de los actores (hasta dónde interviene el profesor del curso, la capacidad para ceder el rol de coordinador y guía al alumno practicante, la aceptación de sugerencia, entre otros)
- de los diferentes ***habitus*** y conocimientos que se sustentan (conocimientos que derivan de la experiencia del practicante como alumno en la escuela secundaria, como alumno de la universidad, conocimientos teóricos aprendidos en la formación, conocimientos intuitivos)
- de diferentes concepciones de enseñanza y aprendizaje, de posicionamientos respecto a la actividad del docente, de la función de la escuela secundaria, de educación, de valores e ideologías, que se entrecruzan, algunas veces de manera complementaria
- de la imagen que ambiciona del docente (ideal de formador) y la imagen que comunica
- de los diferentes acuerdos y desacuerdos en torno a las "miradas evaluadoras" de los actores jerárquicos (aspiraciones del profesor del curso, aspiraciones del profesor de práctica, sus propios deseos y expectativas).

ReDIEG

Otro aspecto singular que también la distingue, y a la que hace referencia Edelstein es el cambio de roles que conlleva, de alumno-principiante a docente-practicante en un ámbito y durante un período de tiempo determinado (Lorda y Prieto, 2011). Se trata en suma de una experiencia personal de aprendizaje, en la que el alumno practicante pone en juego lo aprendido durante la carrera para ejercer el rol docente en un grupo de alumnos, en un espacio curricular determinado, y en el marco de una institución. Este rol implica decidir las actuaciones a seguir o a desarrollar en la práctica, sobre la base de la vinculación teoría y práctica; acción que supone elaborar la planificación de la práctica (la cual implica una planificación temática, el diseños de propuestas didácticas (actividades) y los planes diarios

de clase) en función de la consecución de un fin propuesto vinculado con el proceso de enseñanza en relación a un contenido.

Es importante resaltar que la perspectiva de trabajo durante el desarrollo y al finalizar la experiencia de la residencia se basa en la reflexión de la misma de modo de motivar una actitud crítica de cuestionamiento en el desempeño de su rol docente (por qué no ocurrió lo planificado, qué no se consideró, qué debería haber considerado, que hubiese pasado si), y abierta al cambio (qué tengo que cambiar, qué nuevas acciones incluir, hacia dónde orientar el aprendizaje), formas que acercan a la profesionalización docente.

Desde este encuadre, los principales objetivos de la Cátedra están orientados, en primer lugar, a que los alumnos al finalizar la experiencia de residencia aprendan a reflexionar, a buscar las teorías que sustentan la práctica, a compartirlas, a discutirlas, a buscar nuevas formas para actuar y reflexionar. En palabras de Ferry: "es una práctica que se teoriza y esta teorización se hace al mismo tiempo en el terreno y en el centro" (Ferry, 2007: 9).

En segundo orden, se pretende que adquieran habilidad en la organización de la práctica (planificación), en la toma de decisiones sobre cómo organizar la tarea didáctica, a movilizar los contenidos aprendidos para resolver los problemas o dilemas que implica la compleja tarea de enseñar geografía, a elaborar un discurso que fundamente sus decisiones. También en el marco de esta complejidad de la práctica, se pretende que los alumnos analicen críticamente las distintas trayectorias en la enseñanza de la geografía y su contribución a la necesidad de una enseñanza renovada, que se aleje de la mera descripción para cumplir con la finalidad de recuperar el papel formativo de la geografía en la escuela y formar geográficamente al alumno. Para ello, especial relevancia se le otorga a la **reflexión epistemológica** en relación al recorte conceptual a enseñar y al papel de la geografía en la formación del ciudadano (que contenidos, habilidades, valores, actitudes, se pueden formar desde la geografía para la resolución de los problemas de índole geográfica), de manera que el alumno practicante, pueda fundamentar desde una postura crítica y reflexiva qué va a enseñar, para qué enseña ese contenido, cómo abordarlo y qué-cuándo-cómo evaluar.

ReDIEG

El proceso de la experiencia de residencia

En el caso de la Universidad Nacional del Sur, el programa del Profesorado en Geografía contempla la residencia para el nivel medio. Didáctica y Práctica de la Geografía es la cátedra responsable. Se caracteriza por ser la única materia que tiene una duración anual, con tres encuentros presenciales por semana.

Durante el ciclo universitario, la experiencia de residencia docente se concreta en el segundo cuatrimestre. En este período, se llevan a cabo diversas actividades, algunas se inician durante el primer cuatrimestre.

Las tareas de inserción institucional comienzan en el primer cuatrimestre (junio) a partir de la visita a la escuela y la realización de entrevistas a informantes clave (Coordinadores de Área, docentes, entre otros). La finalidad es presentar los alumnos -futuros practicantes, conocer la dinámica institucional (normas, modalidades de trabajo, orientaciones, docentes de geografía, trayectorias institucionales) y las instalaciones de la escuela (sala de cine, biblioteca, sala de profesores, aulas, baños, direcciones, secretarías, preceptoría).

Los cursos seleccionados se inscriben en la estructura curricular de secundaria básica y superior, en asignaturas afines a Geografía.

El período de observaciones comprende los meses entre junio y agosto, y a continuación el desarrollo de la práctica entre los meses de agosto y noviembre, período en el cual deberán orientar, coordinar y animar el desarrollo de entre 15 y 20 clases o prácticas, supeditadas a factores externos (paros, problemas familiares, salud) y académicos (desempeño competente del alumno).

Una vez asignado el tema por el docente responsable del curso (el mismo está integrado en una secuenica de contenidos en el marco de la planificación anual), comienza la etapa de asesoramiento la cual implica orientar a los futuros docentes —practicantes— en la elaboración de las propuestas didácticas que luego implementarán en el aula. Esto involucra el diseño de una propuesta de estructuración de la unidad didáctica o temática, de varias propuestas temáticas (acorde al recorte conceptual que se le asigne según el nivel) y de planes diarios de clase (entre 15 y 20 clases), todo supervisado y aprobado de manera individual, es decir, desde un asesoramiento que es personal y flexible, llevado a cabo en gabinete e incluyendo alrededor de 3 a 4 encuentros personales (profesor responsable de práctica-alumno) por semana. En el diseño de las propuestas de actividades se anima a los practicantes a proponer secuencias de actividades novedosas, problematizadoras, complejas; que favorezcan acciones del pensamiento crítico, es decir, que inviten al alumno a pensar, a relacionar, a problematizar, a argumentar. Desde la orientación del profesor de didáctica, tienen plena libertad para diseñar secuencias de actividades, con variados recursos didácticos así como estrategias que se alejen de lo "tradicional".

La evaluación de las prácticas se realiza a través de varias instancia de observación de clases, a partir de la cual se realiza un registro exaustivo de sus actuaciones en relación a variables previamente contempladas (dominio del conocimiento, diseño y aplicación de secuencia de

ReDIEG

actividades, adecuación de estrategias, variedad en recursos, situaciones de intercambio, etc.) y consencuadas desde la mirada del profesor del curso, el cual contempla la observación continua "en el aula" de la labor del practicante.

Una vez finalizada la experiencia de práctica, se propone una producción escrita de carácter individual, a modo de "**documento de reflexión final**" con el propósito de producir un análisis reflexivo sobre el proceso y los resultados de la experiencia (la peor y la mejor clase), a posteriori de la práctica. En ella deben incluir situaciones vividas durante la residencia que hayan sido significativas por el grupo de alumnos y para el practicante. Desde este instrumento cualitativo de registro de información tiene por finalidad reflexionar sobre lo vivido, vinculando las dimensiones de la práctica (ética o emocional, teórica o cognitiva, metodológicas, política, estética) abordadas durante el cursado de la asignatura.

El acompañamiento del docente del curso

En relación a las actividades que se proyectan durante la residencia es significativo que en la primera instancia de observación (inserción y conocimiento de las características del grupo y su dinámica de trabajo), el alumno con la coordinación del docente titular asuma un rol activo en algunas situaciones de enseñanza (ejemplo: coordinación de alguna actividad, presentación de un tema, planteo de un problema, coordinación de un viaje de estudio). La fundamentación de esta modalidad se sustenta en que el proceso de cambio de rol (de alumno observador a alumno practicante) sea un proceso gradual, tanto para el alumno practicante como para los alumnos del curso. También resulta de suma significatividad la colaboración del docente responsable en el seguimiento y orientación del alumno en la etapa previa al desarrollo de la experiencia.

En este proceso, se aborda la concepción de la importancia del carácter flexible de la planificación, sujeta a aciertos y errores, y perfectamente modificable. Por ello resulta indispensable el conocimiento del docente acerca de la propuesta que llevará a la práctica el alumno durante esta etapa de la residencia docente, así como las sugerencias, cambios, adaptaciones que crea convenientes.

El docente del curso también participa en la instancia de evaluación. Luego de cada práctica debe completar una ficha de observación organizada según los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) y los aspectos a mejorar o a destacar. En la ficha también se incluyen preguntas orientadoras para la evaluación diaria. La devolución del profesor en relación al desempeño del alumno es de mucha importancia, ya que suministra bases de reflexión e información sobre la marcha del proceso de aprendizaje del practicante.

En suma, el grado de aprendizaje desempeñado por el alumno, determinará su aprobación o suspensión, desde una evaluación formativa de la residencia, en la que se entrecruzan de manera reflexiva la mirada del docente responsable, la labor y seguimiento personalizado en gabinete de las responsables de la Cátedra Didáctica y Práctica del Enseñanza de la Geografía, el diseño y organización de las propuestas didácticas, las evaluaciones de las observaciones de clase, las actitudes de los practicantes ante los cambios y sugerencias, la capacidad para revertir situaciones poco significativas o sin sentido, la respuesta de los alumnos del curso, la reflexión de su labor.

Algunos lineamientos/reflexiones para fortalecer la experiencia de residencia

En el trascurso del cursado de la asignatura, se ponen en valor y discusión diferentes aspectos y dimensiones que hacen a la complejidad de la práctica docente.

Una de las premisas que se reflexionan es "para enseñar no basta con saber la asignatura". Esta premisa nos introduce en la complejidad de las dimensiones que deben ser parte del proceso de formación (ética, política, técnica, específica, pedagógica-didáctica), en la cual el conocimiento pedagógico-didáctico se posiciona como otro de los pilares, además del conocimiento erudito, para enseñar "bien" la disciplina a sus alumnos. En este contexto también el proceso de transposición didáctica cobra sentido, al permitir esta transformación y reelaboración del saber erudito con fines didácticos.

Otro de los lineamientos conceptuales que entran en conflicto es la modalidad de clase magistral expositiva, aún predominante en los diferentes ámbitos educativos, sobre todo en el universitario. Desde experiencias personales y con apoyo teórico se propone la reflexión sobre las desventajas de utilizar esta metodología (exposición) y su relación con el aprendizaje. Se trata de ayudar a los alumnos a que sean conscientes de que existen otras formas de construir el conocimiento.

La interrogación acerca del mejor camino para que el alumno asimile significativamente el conocimiento es una preocupación constante de los alumnos practicantes. Sobre la base del análisis de estrategias interactivas, se ejercitan diferentes propuestas que refieren a la presentación del alumno de situaciones reales y concretas pero problematizadas, a partir de las cuales sea posible aplicar el contenido y comprender su significatividad. También las ejemplificaciones y los contraejemplos, o las analogías son considerados como opciones posibles para ayudar a comprender el tema que es objeto de enseñanza.

ReDIEG

Otro lineamiento que es objeto de reflexión es la importancia de la recuperación de las ideas y experiencias previas del alumno en la construcción del conocimiento, desde la consideración que es un sujeto que ha construido y construye una matriz de aprendizaje que es la que le da sentido a sus acciones, decisiones e interpretaciones.

Del mismo modo, en la construcción del rol docente como mediador u orientador se ponen en valor sugerencias vinculadas con formas de intervenir o ayudas pedagógicas que orienten el trabajo en el aula hacia los objetivos previstos, ya sea a través del planteo de interrogantes (preguntas para orientar el debate, si se trata de esta estrategia, preguntas para plantear dudas, etc.), de la coordinación de la puesta en común, de la invitación y coordinación de instancias de reflexión, de la intervención en el análisis de las diferentes lecturas que se seleccionan para abordar la teoría, son algunas opciones que intentan contribuir a cumplir el rol.

En las diferentes propuestas temáticas, los procesos cognitivos que se abordan están asociados a "ayudarles a pensar críticamente", a formar el pensamiento crítico, a que adquieran una serie de habilidades que les permitan fundamentar, enjuiciar, valorar, discriminar, relacionar, asociar, argumentar, interpretar, explicar, habilidades que comprenden distintos niveles del intelecto. Son ellos (los alumnos) los que en un futuro próximo deberán tomar las decisiones en relación a las variables que configuran la tarea docente, por ello es importante ayudarles a pensar críticamente, a que construyan criterios coherentes que fundamenten sus intervenciones.

En la cuestión metodológica, las estrategias que se emplean comúnmente pretenden que el alumno participe activamente, y desde la interacción. Quinquer (1998) las incluye en los métodos interactivos. Por ello se proponen diferentes estrategias y técnicas didácticas acordes a cada momento de la clase; ejemplo son, en la instancia de recuperación de ideas previas, la técnica del sinónimo, lluvia de ideas o torbellino de ideas, asociación de conceptos, construcción de conceptos, acrósticos, entre otros. La indagación, la investigación, la exposición dialogada, los estudios de caso, el debate, la presentación de textos para su lectura e interpretación, del empleo de audiovisuales para su interpretación y análisis, los juegos de roles, entre otros, ocupan un lugar relevante. Una de las prioridades es que los alumnos comprendan y vivan el desarrollo de las mismas, para que adquieran un mayor dominio de la metodología, previo a su futura práctica docente.

La comunicación es otro de los aspectos o lineamientos que ocupa un lugar relevante. Es esencial en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que sin comunicación no hay interacción, y por ende no es posible el proceso educativo, por ello, es a través de la comunicación como se estructura el proceso de enseñanza. Es posible definir la comunicación como el vínculo que se establece entre docente y alumno, la cual depende mucho del modelo y perfil del docente, de la importancia y valor que le asigne a la participación del alumno, a la

interacción entre el alumno y el docente. La expresión verbal no es el único modo de comunicarnos. El docente comunica desde la mirada, los gestos, los movimientos del cuerpo, los silencios, el tono de voz y dicción, entre otros. Constantemente comunicamos, por ello el cómo comunicar algo a alguien es un componente fundamental del proceso de enseñanza y de aprendizaje que también debe ser objeto de enseñanza, sobre todo en las carreras de formación de docentes.

Por último, otro de los pilares del proceso de formación es educar la reflexión sobre la propia práctica, como un dispositivo para acceder a la identificación de las fortalezas y debilidades de nuestras propuestas de enseñanza de modo de propiciar los aprendizajes que deseamos. Es a partir de la reflexión que podemos introducir los cambios y mejoras en nuestras propuestas de enseñanza.

Sobre esta base, la finalidad de la Cátedra es que los alumno incorporen la significatividad de la reflexión de la práctica "en la acción (durante) y sobre la acción (a posteriori)", de modo de superar el modelo técnico o aplicacionista en la superación de los obstáculos que se presentan y revelar los saberes que sustentan sus decisiones, la epistemología de su práctica, las variables de la tarea didáctica (objetivos, tareas, teorías, procedimientos, etc.), para contribuir a mejorar las prácticas habituales. No se trata de aplicar recetas o teorías de manera mecánica, sino de resolver de manera reflexiva los problemas que se presentan, ya que cada uno está surcado por la singularidad, el contexto, la incertidumbre. El conocimiento que se genera a partir de la reflexión de los problemas de la práctica nos conduce a superar y alejarnos del modelo de docente técnico o aplicacionista, perfil que aún permanece en las prácticas docentes.

RedIFC

Las experiencias de los alumnos. Intercambios para la mejora de la práctica.

Queda en claro que la experiencia que representa la residencia docente es compleja y conflictiva. Además de las razones expuestas anteriormente, para que la experiencia de práctica adquiera un carácter formador, es necesario retornar sobre la misma, presentar situaciones para que los practicantes, en el sentido formativo de Ferry, realicen un trabajo sobre sí mismos. Así es posible acceder de manera compartida (profesores asesores y alumnos practicantes) a la elaboración de explicaciones fundamentadas acerca de las prácticas desde el aporte teórico metodológico, y no por supuestos que ignoren la teoría.

Elegimos la reflexión de la experiencia (a manera de documento escrito), porque es un instrumento cualitativo de registro de información a través del cual es posible conocer la

mirada a posteriori del practicante sobre las prácticas, por lo tanto, de la misma manera que el "diario de formación", favorece, como lo plantea Anijovich (2009) la reflexión sobre lo que hacen, cómo, por qué, y con qué modelos de referencia; pero en este caso, en un tiempo a posteriori de la práctica.

Para animar la reflexión y orientar la descripción se utilizaron algunas preguntas guía (cuestionario): ¿qué sentimientos guiaron los momentos de inicio, desarrollo y cierre de la práctica?, ¿qué aprendizajes han logrado?, ¿qué obstáculos debieron superar?, ¿qué sugerencias proponen?, ¿cuál es el significado de la residencia?, entre otras.

Los documentos considerados para el análisis e interpretación corresponden a alumnos de las promociones las últimas promociones.

Del análisis de los documentos y de las continuas instancias de intercambio en gabinete se destaca una evaluación positiva de la experiencia de residencia.

En general, en la instancia previa surgen sentimientos y sensaciones que responden a la vivencia de una nueva situación de aprendizaje donde los miedos, las presiones, las incertidumbres, las expectativas, los recuerdos como "alumnos en etapas anteriores", las ganas de aprender y de enseñar geografía cobran sentido.

Con referencia al ánimo de los practicantes, la mayoría manifiestan "nervios". "ansiedades" al inicio de las prácticas (el "no puedo dormir resulta una valoración frecuente"), mientras que otros —los menos representativos— demuestran "seguridad" a la hora de emprender este viaje.

En esta oportunidad, desde el análisis de los documentos que cada practicante presenta de manera individual sobre su experiencia, se propone realizar el análisis a partir de cuatro aspectos:

- La instancia de asesoramiento de los docentes responsables de cátedra a los practicantes.
- La tarea de planificar la residencia.
- Las dificultades que debieron afrontar.
- La inserción en la escuela.

En la instancia de asesoramiento se expresa en las respuestas de los alumnos una mirada positiva, fundada en el acompañamiento, predisposición, apertura a dudas e inquietudes, compromiso, paciencia. Más allá de las obligaciones del rol que asumimos como asesores, lo que subyace a esta actividad de acompañamiento y asesoramiento es la cuestión de los valores y la educación de las emociones, las cuales se pretenden no sólo enseñar a los practicantes durante el cursado de la asignatura, sino aprender a "demostrarlas" en los procesos de

ReDIEG

enseñanza y aprendizaje. Los valores y emociones no pueden pensarse disociadas de la futura práctica de enseñanza (en este contexto, práctica de residencia).

> A lo largo de mis residencias, con toda la incertidumbre, miedos, alegrías que provoca, la cátedra me ha acompañado a lo largo de este período, despejando dudas en la elaboración de los planes diarios, aconsejando sobre situaciones que vivía en la escuela, observando mi desempeño en el aula e indicando sugerencias necesarias. Debo destacar la presencia y buena predisposición de las asesoras en la ayuda constante para mejorar mi desenvolvimiento en las prácticas. Su apoyo como guía en nuestra formación como docentes, que aunque en un principio fue difícil encontrar el camino, una vez hallado resultó fácil seguirlo. Buena disposición para atender nuestras consultas e inquietudes personalmente. Acompañamiento y consejos a la hora del tratamiento de los contenidos, paciencia y compromiso. El acompañamiento recibido desde la cátedra puedo caracterizarlo como muy bueno. En todo momento me sentí respaldada, segura porque sabía que quien me había asesorado en las actividades sabía lo que es dar clases de geografía. Me sentí contenida emocionalmente. Agradezco la ayuda que me han brindado en este momento tan importante de mi vida. Me ayudaron a poner en orden todas las ideas que llevaba y que no podía armar una sola clase.

La tarea de planificar la residencia no es una cuestión menor de esta experiencia. Implica aprender a diseñar acciones concretas para el logro de la transposición didáctica. En las respuestas de los alumnos se remarca la importancia de la planificación y las ventajas didácticas de la misma, puntualizadas en la confianza, la seguridad, la creatividad del practicante al convertirse en autor de la propuesta (y no una copia del pensamiento de otros autores, por ejemplo, el de los libros de texto), la organización previa, el aprovechamiento de recursos, etc.

Surge como interrogante y como cuestionamiento al interior del equipo de trabajo, la perspectiva de la Cátedra en el diseño de la planificación, si bien se apoya en argumentos teóricos y metodológicos fuertemente fundamentados, no se la concibe como una propuesta cerrada, muy por el contrario, cada observación abre interrogantes a posibles cambios. Desde esta perspectiva se asumen las observaciones reflexivas de los alumnos, por ejemplo aquellas que refieren a "a veces tuve que amoldarme a la perspectiva de la cátedra" desde una mirada que resignifique positivamente la propuesta.

A modo de ejemplo, a continuación se presentan algunas reflexiones de los alumnos:

> Pese a que por momentos pensé que era extenuante la realización de las planificaciones temática y diaria, como así también la realización de las guías teórico prácticas, creo que es una instancia de aprendizaje muy importante, para darnos confianza a nosotros mismos como también para tomar conciencia que para dar clases no se puede ir como quien dice en el aire.

ReDIG

> En cuanto a la formulación de la unidad didáctica encontré mucha libertad a la hora de formularla. Muy positivo la realización de la red conceptual ya que permite ver de una manera integral todos los contenidos. Respecto a la formulación de las guías teórico prácticas al principio me costaron pero luego empezaron a brotar las ideas. Aunque a veces tuve que amoldarme a la perspectiva de la cátedra. Si bien en primer momento tuve algunos inconvenientes y no estaba de acuerdo o no comprendía muy bien por qué no se podía utilizar reiteradas preguntas o no proponer la construcción de cuadros que fueran conductistas. La cátedra me permitió comprender por qué no se debían realizar continuas preguntas en las actividades propuestas y demás dudas. Destaco la diversidad de actividades y la relación continua de todos los contenidos trabajados (reconocimiento del docente del curso).

Por último, en relación a las dificultades que debieron afrontar al transitar esta experiencia, se destacan aquellas que refieren a la selección de la bibliografía para utilizar con los alumnos. Si bien existe actualmente variadas fuentes escritas y orales para emplear en las secuencias de actividades, aunar criterios paidocéntricos y críticos, para el posterior trabajo en el aula resulta una de las tareas que ofrece mayor dificultad.

Otra de las dificultades enunciadas se refiere a la creatividad en el diseño de actividades que problematicen el contenido, que activen el pensamiento crítico desde los supuestos del constructivismo. En este sentido, la aprobación de las propuestas genera cierta sensación de satisfacción personal, debido al esfuerzo y desempeño previo, no solo en lo que refiere a la investigación, sino a la elaboración de las situaciones de enseñanza que se propondrán.

Otro de los obstáculos, refiere a la estructura curricular del plan de estudios. El alumno regular realiza las prácticas de manera simultánea con el cursado de dos asignaturas cuatrimestrales. Esta situación exige organización previa y adecuada distribución de tiempos, obligaciones, exámenes, consultas, entre otros, lo cual genera presiones que conducen en algunos casos a la postergación de la residencia.

En la instancia de la inserción en la escuela, las reflexiones integran la relación entre el perfil de docente y "la clase", como la situación de enseñanza. Por un lado, los practicantes hacen referencia a ciertas cualidades del perfil de docente como condicionantes o favorecedores de la situación de enseñanza y aprendizaje. Expresiones como: "responsabilidad grande", "aportar para formar", "confianza y seguridad", "voluntad" en generar situaciones de intercambio docente-alumno, "la mirada de las respuestas de los alumnos", "los aprendizajes alcanzados" —que jamás pensé que podría conseguir— "el ambiente de trabajo propicio", "el respeto a los saberes de los educandos", demuestran concepciones y cualidades de un perfil de docente constructivo-implicativo, aspectos teóricos abordados durante el cursado de la asignatura.

Por otro lugar, se reflexiona sobre el "contexto o diagnóstico áulico y las estrategias de intervención", también como condicionante o favorecedor del aprendizaje, en relación a las

características del escenario, las motivaciones de los alumnos, sus intereses, las actividades, y las respuestas y negociaciones de los practicantes.

> El grupo presentaba dificultades para permanecer en silencio, generar un ambiente de trabajo propicio, trabajar oralmente en grupo, mantener la atención durante períodos cortos de tiempo. Muchos no participaban ni prestaban atención, no realizaban actividades. Era un grupo poco activo, abúlico aparentemente. En el transcurso de mis prácticas observé algunos cambios fundamentalmente en lo que respecta a la realización de actividades. Noté un progreso importante en la interpretación y confección de cuadros, gráficos, textos sencillos, en todo lo que es pensamiento analítico, aunque todavía después de quince clases tenían grandes dificultades para la realización de la puesta en común y para la construcción compartida del conocimiento. Fue una experiencia positiva, si bien cuando comencé tuve mucho miedo, ya que se trataba de un grupo muy difícil, pude entrar en contacto con los chicos, poco a poco fui tomando confianza y logrando la confianza de ellos hacia mí. Se trataba de alumnos muy revoltosos, con poco interés por el estudio y muy poca concentración. Lo primero que se me ocurrió fue comenzar con tareas más dinámicas para poder lograr la atención de los alumnos, y que "algo de lo dicho en clase les quede", no caer en las tediosas guías de estudio a las que ya estaban acostumbrados y que no les ayuda a razonar.
>
> Otro de los aportes movilizados se refieren al conocimiento personal (matriz de aprendizaje) y si incidencia en el ejercicio del rol docente: En principio, pude reconocer una habilidad, la de interactuar con jóvenes adolescentes. Durante el período que estuve en la institución pude modificar-mejorar ciertos criterios (de enseñanza) arraigados desde la escolaridad hasta el presente. Puse en práctica lo aprendido en diferentes cátedras, en especial todo aquello acerca de la construcción del conocimiento y el aprendizaje.

ReDIEC

Por último, otro de los aspectos sobresalientes de las reflexiones se relacionan con su futuro rol de "formador":

> lo que aprendí a través de las consultas y lo puesto en práctica en el aula, me sirvió para conocer las respuestas de los alumnos ante lo planteado por mí, y luego reflexionar sobre ello e ir descubriendo lo complejo que es esta profesión, Confirmé-reafirmé el deseo de ser docente, ya que a lo largo de ellas logré producir ciertos cambios en los alumnos (dentro de las posibilidades), no solo en lo referente a un cuerpo de conocimiento específico (Ciencias Sociales) sino también en valores y técnicas de estudio. Importantes para un desarrollo integral de la persona. Las prácticas me permitieron tener un conocimiento práctico acerca de la tarea de "ser docente".

Consideraciones finales

Desde la cátedra se asume la práctica como un proceso de construcción permanente, donde se ponen a prueba de manera constante las propuestas y enfoques de la cátedra. No resulta una tarea sencilla, muy por el contrario, es una tarea compleja y conflictiva. Sin embargo, desde

una mirada reflexiva y crítica es posible asumir la práctica de manera positiva y constructiva, con aciertos y errores posibles, con éxitos y fracasos, pero desde la premisa que todo cambio es posible y necesario.

Cada alumno que egresa con el título de profesor en Geografía es valorado y reconocido como un actor que se suma a esta compleja tarea de enseñar geografía en tiempos actuales. Será un actor que protagonizará indefinidas prácticas de enseñanza, que construirá su carrera profesional en diferentes contextos, que construirá un camino con numerosos desafíos, pero con la convicción de su rol tan importante en la construcción de una sociedad democrática, en equilibrio con la naturaleza. En esta construcción, la instancia de la residencia irá cobrando diferentes significados y valoraciones, pero siempre constituirá la "experiencia de residencia". Nuestra inquietud como docentes en este proceso, es crear vínculos formales que animen a los egresados a mantener el vínculo con la universidad, a que asuman este proceso de construcción de manera renovada, desde instancias de capacitación y perfeccionamiento continuo, y desde un trabajo colaborativo en equipo, no en soledad, aunque el sistema a veces conduce a esta modalidad.

ReDIEG

Bibliografía

Anijovich, R. y otros. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Bernal: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Camilloni, A.; Davini, M.; Edelstein, G. y otros. (2006). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: UBA Ediciones–Novedades Educativas.

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Esperanza*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Lorda, M. A.; Prieto, M. N. y Brondolo, M. (2005). *Geografía y Didáctica Especial: una experiencia en la formación de formadores.* Primeras Jornadas Nacionales de Didácticas Específicas.

Universidad Nacional de General San Martín. Escuela de Humanidades. Centro de Estudios en Didácticas Específicas. San Martín, Buenos Aires. En CD.

Santos Guerra, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Rosario: Homo Sapiens.

Lorda, M. A. y Prieto, M. N. (2010). *El significado de las prácticas de enseñanza en los estudiantes del profesorado de Geografía. La reflexión como instancia de formación y de aprendizaje*. II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones". Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires, 24, 25 y 26 de febrero. Argentina. En CD, págs. 1-15.

Lorda, M. A. y Prieto, M. N. (2012). *El fortalecimiento de la sociedad argentina a partir de la educación formal. Una propuesta para tomar conciencia*. II Jornadas Nacionales de Investigación y docencia en Geografía Argentina. (2 da. JONIDGA). Octavas Jornadas de Investigación y Extensión del centro de Investigaciones Geográficas (8vas. JIECIG). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. Tandil, 14 al 16 de noviembre. CD.

Lorda, M. A.; Prieto, M. N. y Kraser, M. B. (2012). *La formación del profesor de Geografía desde el Área de Enseñanza de la Geografía*. VII Jornadas Inter-departamentales de Geografía de las Universidades Públicas. Bahía Blanca. Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. 4 y 5 de junio. Publicación de presentación power point en blog: http://geografiauniversidadespublicas.wordpress.com/2012/06/06/se-llevaron-a-cabo-las-vii-jornadas-interdepartamentales-en-bahia-blanca/.

REDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 359-371.

La enseñanza del espacio geográfico a través de mapas digitales: la mapoteca virtual en las aulas

María Laura Rubio*, Fernando Gómez**, Andrea Silva*, Valeria Soledad Duval*, Blanca Gazzolo***, Ana Lía Guerrero*

Resumen

La mapoteca virtual posibilita almacenar, consultar y usar mapas a través de Internet. Con la revolución de las Tecnologías de la Información en las escuelas, este espacio virtual comenzó a tener mayor énfasis. Constituye un recurso pedagógico de gran valor en el proceso de aprendizaje especialmente en las asignaturas de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. El acceso a material digital con calidad cartográfica permite dar una solución a la problemática de la escasez de cartografía en las escuelas. Es fuente de información legítima para ser utilizada por el docente en las aulas e incentiva el trabajo creativo fomentando la construcción de un aprendizaje significativo.

---

* Docentes, Departamento de Geografía y Turismo, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, correo electrónico: mrubio@uns.edu.ar, asilva@uns.edu.ar, valeria.duval@uns.edu.ar, aguerrero@uns.edu.ar.

** Profesional principal de la carrera de personal de apoyo del CONICET, se desempeña en el INMABB, Instituto de Matemática de Bahía Blanca (UNS / CONICET).

*** Licenciada en Geografía, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, correo electrónico: blancagazzolo@gmail.com.

El presente trabajo se realizó en el marco de los Proyectos de Extensión Universitaria, V Convocatoria. *Catalogación y acceso a Documentación Cartográfica con fines educativos* dirigido por la Dra. María Laura Rubio y subsidiado por Cultura y Extensión, Universidad Nacional del Sur.

El objetivo del trabajo es valorizar la mapoteca virtual como herramienta interactiva para el uso educativo. Cabe destacar la creación de la Mapoteca del Centro de Documentación Cartográfica y del Laboratorio de Cartografía Digital del Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur. Los mismos poseen numerosos documentos cartográficos entre ellos: cartas topográficas, mapas rurales, cartas imagen y cartografía temática de diferentes escalas.

La mapoteca surgió para ser utilizada en el ámbito educativo lo que implica el uso de una catalogación adecuada y una selección rigurosa del material. Las etapas incluyeron la sistematización de los mapas existentes, la transformación del material de formato papel a digital, la implementación del acceso libre de la cartografía online, la capacitación y entrega de material didáctico a los docentes respecto a su funcionamiento.

Palabras claves: mapoteca virtual, cartografía digital, calidad cartográfica, enseñanza, recurso didáctico.

ReDIEG

Abstract

The virtual map library allows to store, view and use maps via Internet. With the revolution of Information Technology in schools, this virtual space began to have more emphasis. It is an educational resource of great value in the learning process especially in the subjects of Geography, History and Social Sciences. Access to quality digital cartographic material can provide a solution to the problem of shortage mapping in schools. It is a source of legitimate information to be used by the teacher in the classroom and encourages the creativity generating the construction of meaningful learning.

The aim of this work is to valorize the virtual map library as an interactive tool for educational use. It is important emphasize the creation of map library in the Cartographic Documentation Centre and Digital Cartographic Laboratory of the Department of Geography and Tourism of the Universidad Nacional del Sur. It has numerous cartographic documents including: topographic maps, country maps, charts, images and thematic maps of different scales.

The map collection emerge to be used in the education field which involves the use of a correct cataloging documentation and a rigorous selection of material. The steps included the systematization of existing maps, the material transformation of paper to digital format, the implementation of free access online, training and presentation of educational material to teachers regarding their operation.

Keywords: virtual map library, digital cartography, cartographic quality, teaching, didactic resource.

Introducción

La cartografía cumple un papel predominante en la comunicación de conocimientos dado su carácter visual. Es un medio de percepción utilizado principalmente por las asignaturas de Geografía, Historia y Ciencias Sociales dado que permite comprender las transformaciones espacio-temporales del territorio. Asimismo, es un recurso didáctico esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

El mapa es un instrumento técnico, didáctico y educativo. La cartografía se convierte en un instrumento técnico cuando es un medio para conocer y comprender el espacio y fenómenos geográficos de diferentes orígenes. Es un instrumento didáctico cuando su función es enseñar a interpretar la información que brinda y es un instrumento educativo cuando funciona como herramienta para comunicar una realidad que permite al receptor del mensaje interpretarla de forma crítica (Jerez García, 2006). Los estudiantes actualmente aprenden mediante distintas fuentes de información visual e interactiva que son producto de la revolución de las nuevas Tecnologías de la Información (TIC). En sintonía a dichos avances surgieron las mapotecas virtuales que ofrecen mapas digitales para su uso en las escuelas.

La mapoteca virtual es un espacio de almacenamiento de mapas donde se puede localizar, observar, analizar y trabajar con ellos a través de Internet, permite el acceso y garantiza la calidad cartográfica de los productos. Además, la disponibilidad del material en línea resuelve la problemática que presentan las escuelas sin mapotecas o con escasa documentación cartográfica. También, incentiva el trabajo participativo generando en los estudiantes un aprendizaje significativo en el que reelaboran sus conocimientos previos en relación a los mapas y adquieren destrezas en el manejo de la información geoespacial.

El objetivo del presente trabajo es valorizar la mapoteca virtual como instrumento interactivo para el uso educativo. La creación, reciente, de la Mapoteca del Centro de Documentación Cartográfica del Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur tiene la finalidad de generar un recurso didáctico para ser utilizado en el ámbito educativo. En principio, se está trabajando con la Escuela de Educación Secundaria n.° 6 de la ciudad de Bahía Blanca para conocer y subsanar la demanda de recursos cartográficos y formativos que tiene la misma.

ReDEG

Metodología

La creación de la Mapoteca Virtual consta de diferentes etapas: la sistematización de los mapas existentes, la transformación del material de formato papel a digital, la implementación del acceso libre de la cartografía online, la capacitación y la entrega de material didáctico a los docentes respecto a su funcionamiento. Para ello se utilizaron los programas Catalis y OpacMarc, ambos creados por Fernando Gómez, del Instituto de Matemática de Bahía Blanca. El primero es una herramienta online para crear catálogos según las normas MARC 21 y AACR2. El segundo es una interfaz para la consulta pública de tales catálogos, que permite a los usuarios ver y descargar la cartografía o los datos cargados previamente en Catalis; es muy sencillo de usar y está en funcionamiento en varias instituciones. Permite la búsqueda de mapas mediante el uso de palabras clave o a través de un visualizador espacial; también permite la descarga de cartografía digital.

En cuanto a los productos cartográficos incorporados, cabe mencionar, tanto el material digital como el analógico del Centro de Documentación Cartográfica y del Laboratorio de Cartografía Digital del Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur. Ambos poseen numerosos documentos cartográficos, entre ellos: cartas topográficas y geológicas, mapas rurales, cartas imagen, mapas murales y cartografía temática digital a diferentes escalas realizada en trabajos de investigación tanto de alumnos como de docentes, (figura n.° 1). Asimismo, será incluida cartografía de organismos oficiales de acceso libre que responda a los requerimientos de las distintas asignaturas.

En la primera parte de este trabajo, se realiza un aporte sobre la cultura visual y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la segunda, se explican las etapas para la creación de la Mapoteca Virtual y los avances realizados hasta el momento, y en la tercera, se desarrolla los vínculos establecidos entre el nivel medio y el universitario.

ReDEG

Figura n.° 1. Material Cartográfico del Departamento de Geografía y Turismo

Fuente: Elaborado por las autoras, 2015.

Resultados

La cultura visual en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El aula, como espacio pedagógico, modificó su estructura debido a la incorporación de equipamiento tecnológico como las computadoras, notebooks, netbooks, tablet, cámaras digitales y la nueva generación de celulares. En el ámbito social y educativo es indiscutible el uso diario de estos dispositivos complementados con los buscadores y las redes sociales. En la actualidad, se observa cada vez más alumnos-usuarios conectados a la red interactuando cada uno con su pantalla. La tarea del docente es guiar y articular en forma flexible el uso de las tecnologías informáticas. El profesor debe encauzar a sus alumnos en la búsqueda de material para las distintas temáticas, dado que Internet trae aparejado el inconveniente causado por la cantidad de información y de datos que no siempre son fidedignos. El aprendizaje no es homogéneo ni simultáneo por eso se debe considerar el ritmo del avance del grupo de alumnos según sus conocimientos y el manejo de las TIC.

En la actualidad, la computadora en el aula debe ser utilizada no simplemente para la búsqueda de información sino como parte de un saber interactivo donde se conjugan varias

acciones como comunicar, crear, planificar, comparar, traducir, realizar procedimientos complejos, etc. Estas nuevas prácticas mejoran la predisposición de los alumnos para aprender aunque a su vez exige a los docentes interiorizarse en el manejo de dichas TIC con la finalidad de obtener un mayor rendimiento.

El entusiasmo de los alumnos por las tecnologías digitales proviene, en parte, de la conexión que tienen las nuevas generaciones con las imágenes. Este tema ha sido estudiado por varios autores y se denomina *Cultura Visual*, que es definido como el "…reflejo de la crisis y sobrecarga de información en la vida diaria y de la necesidad de encontrar formas de investigación y respuesta ante las nuevas realidades (virtuales)" (Hernández, 2005: 21). A su vez, el concepto toma valor como respuesta a los medios visuales y la dinámica que conlleva una velocidad poco habitual. El exceso de información es mejor captado con una imagen que en forma escrita, así se reconoce un paisaje sin nunca haber estado allí; se sabe el color de piel, ojos y altura de una persona sin conocerla y todo ello es percibido por la sociedad con un simple "giro visual". Estas representaciones captadas infinidad de veces en el día, pueden y deben ser usadas por los docentes en forma adecuada como una herramienta para la enseñanza. Las imágenes comunican, dan un mensaje en pocos segundos pero en ocasiones pueden ser engañosas por lo cual es importante reconocer qué mirar y cómo hacerlo, siendo válido esto también para los mapas.

Los profesores de geografía son conscientes del valor que posee el mapa como imagen y como elemento esencial en las tareas escolares. En estos tiempos, las mapotecas virtuales favorecen el uso didáctico de los mapas digitales pero existe el riesgo de encontrarse en las redes informáticas con cartografía de escasa calidad. También, es necesario saber cómo se debe trabajar y manipular este recurso, para esto es aconsejable realizar una selección previa de las páginas web adecuadas para los objetivos de enseñanza.

ReDIEG

El desarrollo de una mapoteca virtual

Las mapotecas tradicionales surgieron en Europa a partir de la producción masiva de mapas por las imprentas, su consecuente divulgación y el interés de príncipes, religiosos y mercaderes por coleccionarlos (Rojas Castillo, 2008). La mapoteca es el lugar donde se almacena y se conserva todo tipo de mapas en planeras horizontales o verticales (figura n.° 2) de metal o madera, archivadores con perchas, sistema de almacenamiento para documentos en rollo, estanterías o armarios. El sistema de clasificación y guardado es similar al utilizado por las bibliotecas generando un orden por secciones para facilitar su búsqueda. Las mapotecas tradicionales tienen la limitación de estar "…físicamente localizadas en un espacio

concreto lo que obliga a los usuarios a desplazarse a ese punto para obtener el material cartográfico requerido." (Barrante Castillo, 2010: 66). Los catálogos en las mapotecas tradicionales son en soporte papel con descripciones de los mapas en los cuales se incorporan las fotos a modo de ilustración. Este material es costoso para su publicación y de escasa utilización para el público en general.

Figura n.° 2. Planeras de almacenamiento

Fuente: Fotografía de las autoras, 2016.

En las últimas décadas, se dieron avances electrónicos que llegaron también a la cartografía, de esta forma se fue modificando el formato papel de los mapas tradicionales hasta llegar a los de formato digital que son fácilmente manejables y accesibles. Esto posibilita el análisis y reorganización del material cartográfico en las computadoras (Luque Revuelto, 2011: 188). La mapoteca virtual se presenta como un centro de información que conserva y difunde de manera dinámica toda una colección de material cartográfico organizado de acuerdo a un sistema metodológico, estandarizado y uniforme.

Las ventajas que posee el uso de las mapotecas virtuales, según Barrantes Castillo (2010) son, su uso gratuito, su sencilla administración, el bajo conocimiento técnico especializado que se

necesita para poder utilizarlas y la capacidad de reunir en un solo espacio virtual el material cartográfico disponible. Asimismo, Buzai (2000) en Barrantes Castillo (2008: 5-6) determina que se disminuye el tiempo, la repetición de tareas y los recursos necesarios en comparación con el sistema tradicional. Además la información cartográfica básica se encuentra localizada en un mismo sitio. Otras cuestiones relevantes son, la actualización de la base de datos y la capacidad de fomentar el trabajo multidisciplinario mediante su uso.

La creación y desarrollo de la mapoteca virtual del Departamento de Geografía y Turismo comprende cuatro etapas: 1) sistematización, catalogación y unificación de criterios para la organización y acceso a la numerosa documentación cartográfica impresa y digital existente, 2) transformación de todo el material analógico a digital y la selección del material digital, proveniente de Internet, en función de los programas escolares 3) implementación del acceso libre del material cartográfico para brindar a la comunidad educativa un uso rápido y eficiente 4) creación de material didáctico para los docentes referido a la utilización de la mapoteca virtual en las actividades del aula.

La sistematización y catalogación como primera etapa plantea la necesidad de adoptar sistemas estandarizados y uniformes de técnicas de catalogación y clasificación con la finalidad de implementar redes de información. El mismo, presenta un beneficio al usuario sobre la información cartográfica en cuanto a su localización, acceso y uso del acervo cartográfico. En la catalogación se prepararan los registros necesarios para describir e identificar cada uno de los materiales que integran la colección de una mapoteca. Estas fichas se convierten en la forma de almacenar y recuperar la información contenida en esos materiales reduciendo al mínimo la manipulación de los mapas. Ya catalogado un material podrá ser identificado en su individualidad distinguiéndolo de otros materiales cartográficos y/o de otras ediciones de la misma obra.

La catalogación se realiza mediante el uso del programa Catalis. Primeramente, se seleccionan de MARC 21 los campos específicos para la catalogación de material cartográfico y luego se procede a completarlos, en la tabla n.° 1 se describen los campos utilizados y a modo de ejemplo se detalla la información correspondiente a la Carta Topográfica de Bahía Blanca a escala 1:50.000.

ReDIG

Tabla n.° 1. Campos incluidos en Catalis

			Descripción	
245	10	a	Título	Carta Topográfica de la República Argentina Bahía Blanca a escala 1:50.000.
		h	Medio (DGM)	[material cartográfico]
		b	Resto del título	Buenos Aires, República Argentina /
		c	Responsabilidad, etc.	Ejército Argentino, Instituto Geográfico Militar.
250		a	Edición	Noviembre 1969
255		a	Mesa de escala	Escala 1:50.000 ;
		b	Mención de proyección	Proy. Gauss- Krüger
		c	Mención de coordenadas	(O 62º 30′--O 62º 15′/S 38º 40′--S 38º 50′)
260	#	a	Lugar de publicación	[Buenos Aires]
		b	Editor, distribuidor, etc.	Instituto Geográfico Militar,
		c	Fecha de publicación	Noviembre de 1969.
300		a	Extensión del ítem	2 mapas:
		b	Otros detalles físicos	Bandas para colgar ;
		c	Dimensiones	46.5 x 62.2 cm.
490	1	a	Mención de la serie	Carta topográfica ;
		v	Número de volumen	3963-17-1
500		a	Nota general	Levantamiento 1967.
			Puntos de acceso	
110	2	a	Entidad corporativa	Instituto Geográfico Militar.
830	0	a	Título uniforme de serie	Carta topográfica ;
		v	Volumen	3963-17-1
			Análisis temático	
651	7	a	Nombre geográfico	Bahía Blanca
			Otros datos	

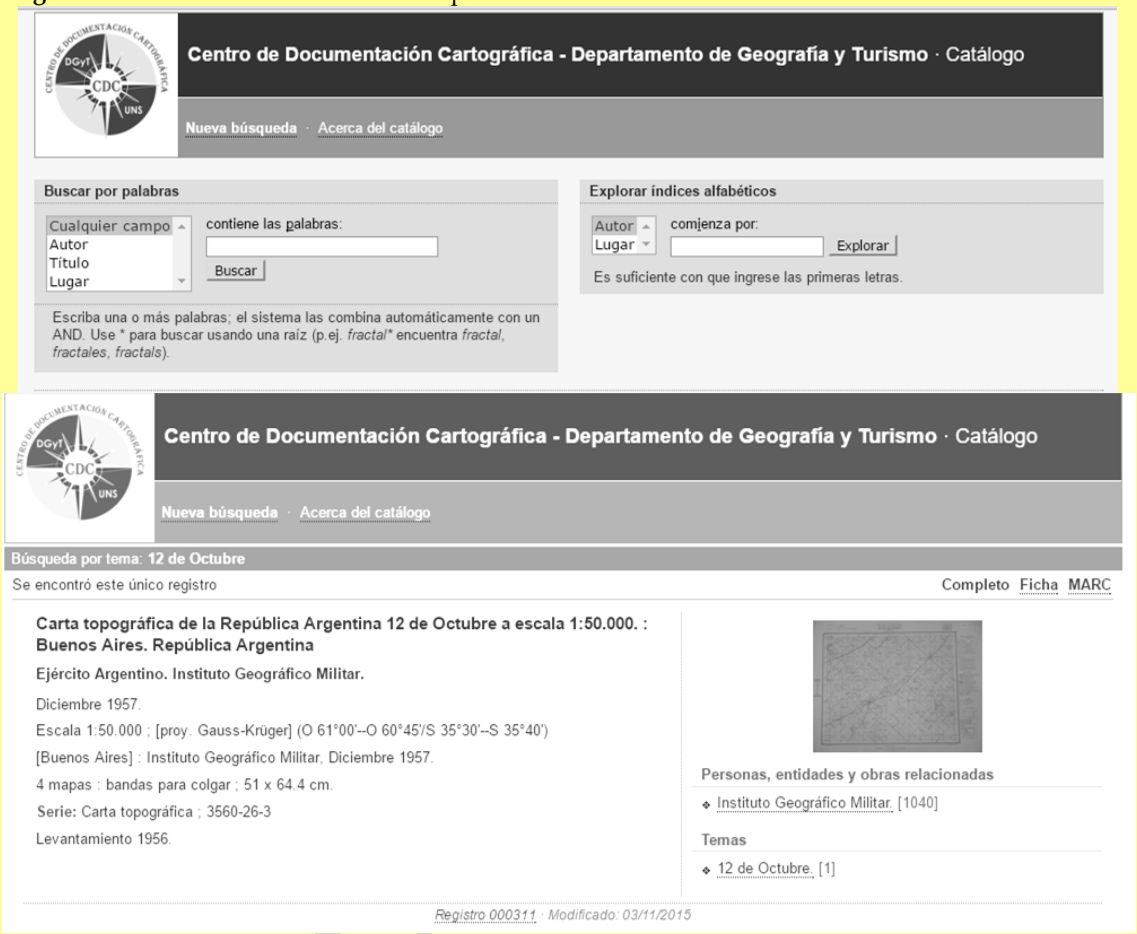
REDIG

En el año 2015 se catalogaron 1200 cartas topográficas editadas por el Instituto Geográfico Militar a escala 1: 50.000 de diferentes sectores de la Argentina. Parte de la transformación del material analógico a digital está en proceso de autorizaciones legales. Durante este año, se continuará con la incorporación de otras escalas y con otros documentos cartográficos. Asimismo se incorporarán archivos digitales de cartografía temática.

La tercera etapa, propone la vinculación entre los creadores de la mapoteca virtual y las personas que integran el sistema educativo. Para ello se creó un sistema de visualización y búsqueda de mapas y su información mediante el programa OpacMarc (figura n.° 3). En el mismo se pueden realizar consultas a partir de los autores de la cartografía, el título del documento cartográfico y también por orden alfabético, también será incorporara una búsqueda espacial realizada sobre la base de Google Earth. Una vez que se ingresan los datos

del mapa se puede extraer la siguiente información: nombre, autor, año de edición, año de levantamiento, escala, proyección, coordenadas geográficas, cantidad, etc. Además se incorpora la imagen fotográfica del mapa a una resolución baja.

Figura n.° 3. Visualizador usado en la mapoteca virtual



Fuente: Mapoteca-dgyt.uns.edu.ar.

En la cuarta y última etapa, se elabora un material didáctico con el objetivo de incluirlo en las planificaciones de las profesoras de la Escuela de Educación Secundaria n.° 6. A través del mismo, se puede llegar a los destinatarios principales de la propuesta, los alumnos, quienes dispondrán así de un producto virtual y de libre acceso que contribuirá a favor de su formación e inclusión educativa. De esta forma se superan los obstáculos que presenta la falta de material cartográfico, en particular a escala local.

Los vínculos de la extensión universitaria con los procesos de articulación entre niveles

La propuesta del proyecto de extensión universitaria "Catalogación y acceso a Documentación Cartográfica con fines educativos" permitió establecer vínculos entre el nivel medio y el

universitario que, una vez transformados en acciones concretas, favorecen una mejor articulación entre los mismos y llevan a alcanzar el desarrollo de un "círculo virtuoso de la educación" a través de la transferencia de herramientas y conocimientos alcanzados en un nivel educativo superior.

El caso a presentar corresponde a la experiencia realizada con la Escuela de Educación Secundaria n.° 6 de Bahía Blanca, organización seleccionada como receptora de la propuesta.

Para alcanzar este objetivo, se recurrió en primera instancia a una docente que se desempañaba en ambas instituciones y actuó como nexo para presentar la propuesta inicialmente a la Directora de la Escuela de Educación Secundaria n.° 6 quién recibió la misma con beneplácito. Posteriormente, se seleccionó de acuerdo a los contenidos de los programas de la asignatura Geografía para los diferentes años, aquel que más se ajustaba a la propuesta. En este sentido, el programa del último año centra su contenido en las problemáticas de la escala local y se ajusta más a la aplicación de una cartografía existente en el Centro de Documentación Cartográfica y en el Laboratorio de Cartografía Digital y escasa en el nivel medio.

Una vez seleccionado el año en el que se iba a trabajar, se realizaron entrevistas con las profesoras de Geografía de sexto año de esa institución pertenecientes a los diferentes turnos del establecimiento a fin de comunicarles la propuesta. Asimismo, se acercó la información a las bibliotecarias de los diferentes turnos.

ReDIEC

De este modo, se buscó fortalecer los canales de diálogo que vinculan a la ciencia con la sociedad de manera que las investigaciones y trabajos que se realizan en las instituciones universitarias sean capaces de trascender la esfera institucional y llegar al medio a través de propuestas canalizadas mediante actividades de extensión y voluntariado.

Luego de estas entrevistas realizadas con los distintos actores involucrados, se procedió a la firma de un Acta Compromiso de las Organizaciones el 15 de agosto de 2014 entre la Organización de la Sociedad Civil "Escuela Secundaria Superior n.° 6" y la Universidad Nacional del Sur en el marco del Proyecto de Extensión UNS "Catalogación y acceso a Documentación Cartográfica con fines educativos" presentado desde el Departamento de Geografía y Turismo. En la misma, ambas organizaciones se comprometen a trabajar asociadamente en su implementación con el objetivo de lograr la conformación de una red en línea de consultas sobre material y documentos cartográficos existentes en el Centro de Documentación y Laboratorio de Cartografía Digital del Departamento de Geografía y Turismo, en el convencimiento de que el trabajo articulado mejora todo proyecto de desarrollo comunitario.

Estas acciones se enmarcan en la tendencia actual —aún en desarrollo— que busca la democratización de los datos espaciales y que necesita como soporte el uso de cartografía digital y el manejo de Sistemas de Información Geográfica, que lleven a optimizar y actualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en la escuela primaria como en la secundaria.

En este marco, durante el año 2015 se realizaron tareas de digitalización y se elaboró un manual con contenidos teóricos y propuestas de trabajos prácticos a fin de facilitar a los docentes la transposición didáctica y orientarlos en la aplicación de estas herramientas.

El material se entregó en un encuentro pautado con los representantes de los diferentes actores involucrados (directivos del establecimiento, bibliotecaria, docentes de sexto año e integrantes del proyecto desarrollado en el DGYT-UNS). La intención fue que tuvieran este material para analizarlo y que en el año 2016 ya estuvieran en condiciones de incluirlo en sus planificaciones para que al fin se pueda llegar a los destinatarios principales de la propuesta, los alumnos, quienes dispondrán así de un producto virtual y de libre acceso que contribuirá a favor de su formación e inclusión educativa al superar los obstáculos que presenta la falta de material cartográfico, en particular a escala local.

ReDIEC

Conclusiones

Los avances tecnológicos crean la necesidad de adaptar las prácticas docentes, estas transformaciones, de carácter continuo, conllevan a una actualización académica y a una adquisición de nuevos instrumentos didácticos. El uso de las mapotecas virtuales, como recurso didáctico, posibilitará una comprensión más profunda sobre los documentos cartográficos e incluso sobre los diferentes contenidos presentados en los diseños curriculares de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Los docentes lo incorporarán en sus secuencias didácticas como medio para enseñar los contenidos. La creación de las mapotecas creará una sinergia que potenciará la actividad docente y facilitará el proceso de enseñanza dando lugar a un aprendizaje auténtico.

De este modo, mediante la articulación entre los niveles y la transferencia de conocimientos se mejora y actualiza la enseñanza del espacio geográfico a través del uso de los mapas digitales, con la creación de una mapoteca virtual en las aulas que se constituye en una herramienta innovadora para ser usada como recurso pedagógico que lleve a concientizar a los docentes de la importancia y ventajas del uso de geotecnologías acorde a las necesidades de los alumnos del siglo XXI.

Bibliografía

Barrantes Castillo, G. (2008). *Mapoteca Virtual: una herramienta tecnológica en apoyo a la Educación*. *Revista Geográfica de América Central*. vol. 2, n° 47, Costa Rica: Editorial de la Universidad Nacional de Costa Rica, págs. 1-10.

Barrantes Castillo, G. A.; Díaz Tercero, J.; Picado, A. N. y Morera Beeita, C. (2010). "La mapoteca virtual: un ejemplo de colaboración bajo una plataforma de software libre". *Revista Geográfica de América Central*. vol. 2, n.° 45, Costa Rica: Editorial de la Universidad Nacional de Costa Rica, págs. 65-75.

Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana, 96 págs.

Jerez García, O. (2006). *El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una Geografía crítica y para la educación ambiental.* Madrid: Universidad Complutense, págs. 483-502.

Hernández, F. (2005). "¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?". *Educação y Realidade*. vol. 2, n.° 30, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, págs. 9-34.

Lois, C. (2009). "Imagen Cartográfica e Imaginarios Geográficos. Los lugares y las formas de los mapas en nuestra cultura visual". *Scripta Nova Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.* [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de septiembre, vol. XIII, n.° 298, http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-298.htm [10 de marzo de 2016].

Lois, C. y Hollman, V. (2013). *Geografía y Cultural Visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio.* Rosario: Editorial Prohistoria, 441 págs.

Rojas Castillo, R. (2008). *Condiciones adecuadas de conservación de los mapas en una mapoteca.* Tesis de Licenciatura de Archivonomía. México, Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía, 62 págs.

RedIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 372-389.

Muros e imágenes para interpretar el proceso histórico. Belfast, una ciudad fragmentada[1]

María Cristina Nin[2], Stella Maris Shmite[3]

ReDIEG

Resumen

Analizar el paisaje urbano de Belfast desde la perspectiva geográfica conduce a la interpretación del espacio público como un lugar donde se materializan los procesos históricos y las prácticas sociales, los desencuentros y las tensiones, los deseos y los proyectos colectivos. La construcción de los muros provocó la fragmentación del territorio pero al mismo tiempo, transformó el espacio público en sitios donde se manifiestan las ideas, representaciones y expectativas de la sociedad. Las intervenciones artísticas de los murales hacen visibles diferentes formas de alteridad y modos de sociabilidad.

El abordaje se realiza a partir de la interpretación de la fragmentación que los muros imprimen en el paisaje urbano. Se analizan las imágenes plasmadas en los muros a partir de

1 Esta ponencia es un avance del Proyecto de Investigación "La enseñanza de la Geografía: aportes teóricos, currículum, prácticas, sujetos". Se desarrolla en el marco del Programa de Investigación "Contextos territoriales contemporáneos: abordajes desde la Geografía" Aprobado por Resolución n.° 093-14 - CD - FCH – UNLPam.

2 Docente Auxiliar de Geografía de Europa y Oceanía. Carrera: Profesorado y Licenciatura en Geografía. Departamento e Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa, correo electrónico: ninmcristina@gmail.com.

3 Docente titular de Geografía de Europa y Oceanía. Carrera: Profesorado y Licenciatura en Geografía. Departamento e Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa, La Pampa, correo electrónico: shmite_stella@yahoo.com.ar.

fuentes secundarias y también de fuentes primarias, relevadas en la ciudad de Belfast durante el mes de junio de 2015.

Ciertos lugares del espacio público de la ciudad de Belfast se convierten en orientadores de los sentimientos, comportamientos y valores de los sujetos sociales habitantes de esta ciudad y así logran establecer un diálogo con el resto de la ciudadanía, espectadora. Enseñar la realidad territorial actual a través de imágenes permite comprender los procesos sociales y sus expresiones en el espacio público.

Palabras clave: muros de Belfast - fragmentación territorial - imágenes - memoria colectiva - enseñanza.

Abstract

Analyzing Belfast urban landscape from a geographic perspective leads interpreting public spaces as the place where historical process, social practices, disagreements, tensions, desires and collective projects are materialized. The wall´s construction caused territorial fragmentation, but it also turned public spaces into places where ideas, representation and social expectation are manifested. The artistic representations on the walls show different kinds of interaction and sociability ways.

The approach is done from the reading of the fragmentation that the walls impose on the urban landscape. The images on the walls are analyzed from secondary sources and primary sources taken from Belfast city during June 2015.

Some public spaces from the city reflect feelings, behavior and principles of Belfast residents. In this way, it manages to get a connection with the rest of the citizens and spectators. Teaching the current territorial reality through images allows understanding social process and their expressions on public spaces.

Keywords: Belfast´s walls - territorial fragmentation - images - collective memory - education.

ReDIEG

Introducción

Los muros son el símbolo de un pasado conflictivo, pero también de un presente con expectativas de integración. Si bien los muros y los murales representados en ellos, son un rasgo de la construcción social que representa el antagonismo, el dolor y los enfrentamientos,

en la actualidad son un símbolo distintivo de la ciudad y una característica propia de la arquitectura urbana. Es importante destacar el valor simbólico que tienen en la memoria colectiva. En la cotidianidad de la vida social está presente la tensión de las subjetividades contemporáneas, pero al mismo tiempo, los muros ponen en juego el pasado y el presente. A través de las expresiones artísticas los sujetos se apropian de cada barrio, de cada calle de la ciudad, y lo cargan de significación.

Las imágenes plasmadas en los muros constituyen las huellas materiales que permiten otorgar sentido a sitios de la memoria locales y comunicar la realidad contemporánea. Analizar las imágenes es el inicio de un camino metodológico para comprender la fragmentación urbana en Belfast, para reconstruir la trama de significados y al mismo tiempo, resignificar los sentidos de la historia.

La enseñanza de problemas sociales relevantes se constituye en uno de los desafíos educativos del presente siglo. Con la intención de estimular el desarrollo de valores tales como la participación, el respeto, la comprensión y práctica de la pluralidad, la geografía como ciencia social, tiene la responsabilidad de contribuir a través de su enseñanza a ayudar a pensar la realidad, comprender e interpretar la complejidad de diferentes problemáticas socio- territoriales.

Resulta de interés estimular la mirada desde la perspectiva geográfica, valorando los contextos con el propósito de dar cuenta de las subjetividades individuales y colectivas que se manifiestan en ellos. Las imágenes de los muros de Belfast son recursos didácticos que permiten enseñar a través de una mirada crítica, con el propósito de alcanzar un conocimiento geográfico relevante. Es la geografía cultural la que nos brinda la oportunidad para pensar y comprender (nos) como sociedades complejas y multidimensionales.

ReDIG

En esta ponencia se realizará un abordaje teórico desde la geografía cultural con el propósito de interpretar, a partir de imágenes, la fragmentación urbana de la ciudad de Belfast. Se pondrán en discusión conceptos como paisaje, fragmentación del territorio y memoria colectiva, para luego realizar una interpretación de imágenes con el fin de comprender el proceso histórico de construcción social del paisaje.

Geografía Cultural: fundamentos teóricos que orientan la mirada

La geografía cultural, denominada geografía humana contemporánea por Philo (1999), posee la potencialidad de facilitar la incorporación de todo un abanico de posibilidades teórico-metodológicas para abordar lo material y lo inmaterial. En este sentido, este autor sostiene la necesidad de promover, "(…) de forma activa, una geografía humana contemporánea que

acompañe todo un abanico de posibilidades para tratar con lo material y lo inmaterial, lo social y lo cultural" (Philo, 1999: 97). El modo de abordaje de las problemáticas del espacio geográfico que se inscriben en el giro cultural de la geografía, dan cuenta de cambios en el conjunto de las ciencias sociales y fundamentalmente, en el modo de interpretar "lo cultural" por parte de los científicos sociales. En el caso de la geografía, la orientación hacia el campo de la cultura ha desatado amplios debates durante las dos últimas décadas del siglo XX. Kramsch (1999) sostiene que la geografía cultural, vino a reorientar los principios de la escuela marxista norteamericana para adecuarlos a la nueva realidad política e ideológica, "(…) geógrafos como Peter Jackson, Denis Cosgrove y David Ley promoverían una visión activa de la cultura, vinculada con prácticas concretas imbricadas en una red de significaciones y de relaciones de poder con repercusiones directas en las esferas de la política ciudadana" (Kramsch, 1999: 55).

En los años noventa del siglo pasado, se profundizan y consolidan estudios que incorporan esta perspectiva cultural que incluye el análisis simbólico del paisaje, entendido como una compleja construcción simbólico-cultural. Peter Jackson (1999) sostiene que como resultado de los debates dentro de las ciencias sociales, se identifican una serie de nuevas direcciones dentro de la geografía cultural, basados en enfoques ya existentes para la interpretación del paisaje, "(…) las nuevas direcciones de la geografía cultural recurrieron a diversas tradiciones intelectuales, que iban desde la antropología y la teoría literaria hasta el feminismo y los estudios culturales contemporáneos, ensanchando así los límites de la geografía cultural" (Jackson, 1999:43).

La geografía cultural adquiere una dimensión antropológica, se identifica con las prácticas territoriales de los sujetos, con la cultura del lugar y está abierta a lo psicológico, al mundo de la percepción individual y colectiva. El individuo es el componente básico en el proceso de construcción del espacio. Para el análisis geográfico es imprescindible analizar el rol del individuo como agente, como protagonista, como sujeto capaz de tomar decisiones, elegir y construir objetos culturales, siempre en un contexto socializado.

> En lugar de ser vista como objeto estático o monolítico, la cultura, considerada como evento, llevaría una definición interactiva y dinámica, poniendo énfasis analítico en las relaciones complejas de dominación, oposición y reapropiación que caracterizan a las subculturas minoritarias en sociedades urbanas contemporáneas (Kramsch, 1999: 55).

La importancia que adquieren las interpretaciones subjetivas y valorativas en los análisis geográficos, implican, no solo una innovación de las perspectivas de análisis (geografía cultural/humanística) sino que, paralelamente, se desarrolla un proceso de reelaboración de viejos conceptos e incorporación de nuevos. Los conceptos funcionan como categorías analíticas de pensamiento para comprender y explicar las configuraciones espaciales del mundo actual (Shmite y Nin, 2007).

ReDEG

Paisaje y proceso histórico

El paisaje se constituye en un referente de la proyección cultural de una sociedad. Dicha proyección no solo refiere a lo material, sino también a las dimensiones simbólicas. De este modo, el paisaje se convierte en patrimonio identitario y refleja los procesos históricos y políticos vinculados a dinámicas territoriales que con la interacción de intervenciones artísticas dieron lugar a la producción de un tipo de paisaje urbano que, en este caso, configura un elemento clave de la identidad de la ciudad de Belfast, en Irlanda del Norte. Tal como expresa Nogué, "(…) los paisajes están llenos de lugares que encarnan la experiencia y las aspiraciones de los seres humanos. Estos lugares se transforman en centros de significados y en símbolos que expresan pensamientos, ideas y emociones de muy diversos tipos" (Nogué, 2007: 12).

El paisaje es el resultado de la valoración cultural de determinados elementos, por lo tanto el paisaje es una construcción cultural. Las personas inscriben sobre él las representaciones y significaciones que les pertenecen, de modo que el paisaje puede ser leído como texto. En una época en que la cultura se aborda en términos de comunicación e información, el paisaje retiene la atención porque sirve de soporte a las representaciones del mundo material. Paisaje "(…) es la expresión más significativa del intento histórico de reunir imagen visual y mundo material y es en gran medida el resultado de ese proceso" (Cosgrove, 2002: 71).

El acento cultural e histórico en el análisis del paisaje conlleva, por un lado, una relación dialéctica medio-sociedad y por otro, una relación dialéctica espacio-temporal. "El paisaje, comprendido como producto cultural, aparece como un elemento histórico fruto de una secuencia temporal, en la que cada grupo o comunidad se vincula al medio a través de formas específicas de adaptación" (Ortega Varcárcel, 2000: 288).

El concepto de paisaje desde la perspectiva de la geografía actual, define simultáneamente los intereses, las contradicciones, las racionalidades y las manifestaciones visuales del poder. Para Nogué,

> (…) el paisaje es también un reflejo de poder y una herramienta para establecer, manipular y legitimar las relaciones sociales y de poder. De ahí que sea tan importante analizar los símbolos que la nación, el estado o la religión dejan impresos en el paisaje para marcar su existencia y sus límites (Nogué, 2007: 12).

En síntesis, el paisaje expresa identidades y tensiones, así como también, la historicidad de los conflictos (políticos, religiosos, étnicos, entre otros). En este sentido, un recorrido por los muros de Belfast nos permite comprender el proceso histórico de construcción social del paisaje, la carga simbólica de las imágenes representadas en los muros, los tipos de murales

ReDEG

que se van desplegando en distintas calles y avenidas, y, al mismo tiempo, habilita la interpretación de la fragmentación que los muros imprimen en la planta urbana.

Irlanda y el conflicto con Irlanda del Norte[4]

En el conjunto de las naciones del mundo, las Islas Británicas corresponden a dos unidades estatales. Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte forman el Reino Unido, cuyo nombre completo es Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, que antes de la independencia de la república de Irlanda, se denominaba Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda, porque incluía bajo su soberanía toda la isla. En síntesis, Reino Unido como Estado-nación incluye la isla de Gran Bretaña y el norte de la isla de Irlanda. El otro Estado-nación es la república de Irlanda.

El análisis de la separación de Irlanda del norte, dentro de la perspectiva de la Geografía Política, constituye un tema de sumo interés. El conflicto en Irlanda del Norte se produce entre la población católica minoritaria residente en este territorio, que quiere pasar a formar aparte de la república de Irlanda Unida, y la población protestante, que es mayoritaria en el norte y que, en general, quiere seguir integrada al Reino Unido (Taylor y Flint, 2002).

Es un largo conflicto que desde el año 1966 ha provocado la muerte de más de 3200 personas, entre católicos y protestantes. El Acuerdo de Paz celebrado en 1998 pretendía poner fin a la violencia que caracterizó este territorio durante los últimos treinta años. Para Gouverner (2006), se puso fin a la violencia pero no se logró un entendimiento entre las partes, por lo que el conflicto sigue latente.

Producto de una descolonización fallida, Irlanda del Norte es una entidad política condenada a la inestabilidad a causa de la falta total de legitimidad frente a la importante minoría católica, favorable a la unificación de la isla. El acuerdo de paz del 10 de abril de 1998 posee dos denominaciones, lo que en sí ya es un símbolo: "Acuerdo de Viernes Santo" para los católicos y "Acuerdo de Belfast" para los protestantes. Ese plan para compartir el poder fue presentado a los primeros como una etapa hacia la unidad irlandesa y a los segundos, como la perpetuación de la división de la isla. Londres y Dublín, artesanos del proceso de paz, apostaban al nacimiento de una cultura de conciliación. Pero las partes no lograron entenderse. Las

4 Este apartado es una parte del capítulo "Los nacionalismos en la Unión Europea. El caso de Irlanda", publicado en Alonso, A. F.; Nin, M. C y Shmite, S. M. (2015). *Unión Europea: Proceso Histórico y Desafíos Actuales*. Santa Rosa: EDULPam. Santa Rosa, págs. 165- 189.

instituciones están suspendidas desde octubre de 2002, luego de que surgieran sospechas de espionaje de parte del Sinn Fein, brazo político del Ejército Republicano Irlandés (ERI).

Para Taylor y Flint (2002), lo ingenioso del Acuerdo de Paz de 1998, es que se presentó un compromiso constitucional en tres escalas geográficas: para Irlanda del Norte, para la isla de Irlanda y para las Islas Británicas. El arreglo constitucional diseñado consiste en tres modos de organizar constitucionalmente el conjunto de las islas Británicas: 1) una Asamblea con 108 miembros que representan a Irlanda del Norte y que no debe estar dominada por la mayoría unionista, 2) un Consejo Ministerial que reúne a los ministros de Irlanda del Norte y de la República de Irlanda para tratar los temas fronterizos, y 3) un Consejo británico-irlandés constituido por los representantes de los gobiernos de ambos países y las nuevas instituciones autónomas de Irlanda del Norte, Escocia y Gales.

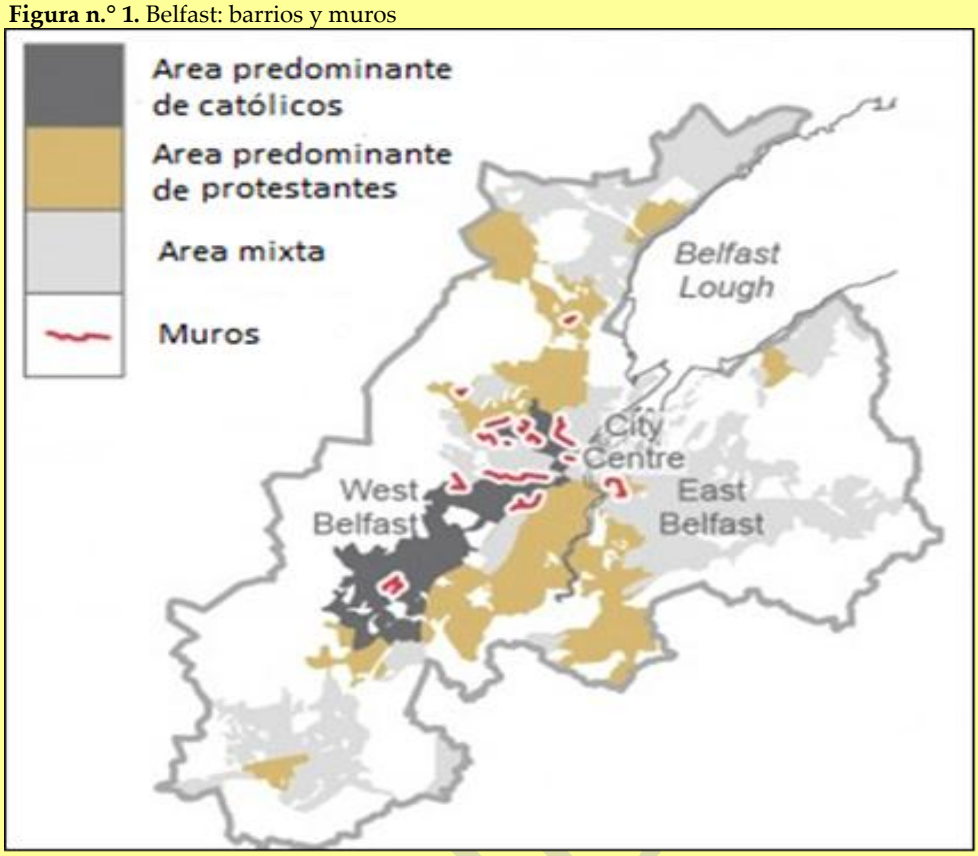
Estos acuerdos constitucionales permiten a los ciudadanos identificarse con la nación que elijan sin generar conflictos, esto es sentirse ciudadano irlandés o británico viviendo en Irlanda del Norte. De acuerdo a la expresión de Anderson (1993), este acuerdo debería permitirles a los ciudadanos de Ulster (Irlanda del Norte) considerarse parte de una comunidad imaginada: irlandesa o británica.

ReDIEC

La impronta de los murales en el paisaje urbano

Todos los aspectos del paisaje urbano de la ciudad de Belfast (capital de Irlanda del Norte) son interesantes, sin embargo, los muros atraen la atención de los visitantes. Son la impronta de un pasado histórico que representa las tensiones y conflictos nacionalistas entre católicos y protestantes. Son una realidad presente y sostenida como marca de identidad de la ciudad. Los más antiguos fueron pintados durante los enfrentamientos y tienen un profundo simbolismo, hacen alusión a la lucha por la identidad, por la defensa o por la integración del territorio. Otros exponen el dolor por la pérdida de personas durante las luchas. También hay muros más recientes, donde se representan temas y/o problemas actuales, tal es el caso del muro internacional donde los artistas representan situaciones sociales diversas de distintos territorios. En el diseño de la planta urbana, los muros actúan como barreras y producen una fragmentación del paisaje (figura n.° 1).

Figura n.° 1. Belfast: barrios y muros



Fuente: http://www.conflictincities.org/Belfast.html.

Recorrer las calles de Belfast por Falls Road en dirección al barrio católico unionista y por Shankill Road, hacia el barrio protestante, permite visualizar los distintos murales que representan en sus imágenes la impronta de la construcción simbólica de la sociedad local. Tal como se observa en la figura n.° 1, los muros están presentes en el paisaje urbano. Por su parte se puede identificar dos áreas en la ciudad separadas por altos muros discontinuos que son relicto de los sitios de conflicto y defensa (fotografía n.° 1). Un área tiene población predominantemente católica y la otra, población protestante. A pesar de los avances en pro de la integración, aún prevalecen los muros y las puertas de acceso a los barrios, tal como lo muestran las siguientes imágenes.

Fotografía n.° 1. Belfast: puertas de acceso y muros que fragmentan el territorio

Fuente: Stella Maris Shmite. Imágenes tomadas el 30/06/2015.

El recorrido urbano permitió captar la fragmentación del territorio e identificar los símbolos representativos de cada área. A un lado de los muros, se podían ver las banderas de Irlanda y el memorial católico que recuerda a los que murieron por el accionar de las fuerzas leales británicas (fotografía n.° 2). Al otro lado, el paisaje está cargado símbolos británicos y se emplaza el memorial de las víctimas del Ejército Republicano Irlandés (fotografía n.° 3), más conocido como IRA (del inglés Irish Republican Army).

Fotografía n.° 2. Belfast: memorial del barrio católico

Fuente: Stella Maris Shmite. Imagen tomada el 30/06/2015.

Fotografía n.° 3. Belfast: memorial del barrio protestante

Fuente: Stella Maris Shmite. Imagen tomada el 30/06/2015.

Las imágenes precedentes demuestran de qué modo se va construyendo socialmente el paisaje urbano y como se sostiene la fragmentación territorial hasta la actualidad. Los habitantes de Belfast desarrollaron (y desarrollan) diversas acciones en las calles, tanto materiales como simbólicas, acciones que expresan subjetividades, sentimientos, emociones y al mismo tiempo, requieren determinadas habilidades artísticas. Estas acciones, sostenidas y recreadas desde inicios del siglo XX, le otorgan una carga simbólica relevante al espacio urbano.

El muralismo y la memoria colectiva

Los murales pintados en las paredes construidas con distintos materiales, representan una expresión artística conocida como muralismo[5]. La capacidad creativa de los habitantes expresada en los murales, permite interpretar de qué modo las barreras de separación entre católicos y protestantes, se transformaron en un espacio público de exposición donde se manifiesta la memoria colectiva.

No todos los murales son de naturaleza política y religiosa. Algunos conmemoran momentos históricos de Irlanda como la Gran Hambruna (1845-1848), otros manifiestan temáticas neutrales como la prevención de enfermedades, hay homenajes a deportistas reconocidos o al hundimiento del Titanic. También están los que representan la paz y la tolerancia, o los que expresan un compromiso político pero sin referencia al conflicto de Irlanda del Norte, tales como el que refiere al conflicto Palestino-Israelí.

Sabemos que la memoria es una capacidad de cada uno de los sujetos para construir significados, representaciones, recuerdos. Las comunidades también tienen memoria y construyen significados colectivos. "Para ello le atribuyen un valor simbólico a elementos del paisaje, crean artefactos para el recuerdo (monumentos, memoriales) establecen rituales para el recuerdo o crean narraciones que dan cuenta de acontecimientos significativos del pasado" (Rosa, 2006: 45).

La memoria comprendida de manera colectiva o social otorga posibilidades no solo de producir el conocimiento individual, "(…) sino "el conocimiento", es decir, un superior estado de certeza acerca de los hechos con los que se conforman nuestra realidad presente y pasada" (Suárez Japón, 2015: 34). Entendida de este modo, la memoria colectiva permitiría construir conocimientos a partir de los significados y de las interpretaciones compartidos por una sociedad. Además esta construcción simbólica colectiva se transforma en guía para la interpretación de los procesos sociales compartidos a escala local, regional o nacional.

Redescubrir y otorgar sentido a la memoria colectiva es el inicio de un camino metodológico para comprender la fragmentación urbana en Belfast, pero también para reconstruir la trama de significados y resignificar los sentidos de la historia. La memoria colectiva se nutre de los relatos compartidos, de los mitos, del arte y del imaginario que se construye y se replica en cada uno de los habitantes con el mismo significado (Rosa, 2006).

La expresión artística en murales es compartida tanto por la comunidad nacionalista irlandesa como por la comunidad unionista británica. El mural más antiguo es de 1908 (fotografía n.° 4) y fue pintado para expresar la supremacía protestante en Irlanda del Norte.

5 Según la Real Académica Española, el muralismo es el arte y la técnica de pintar murales.

ReDIEG

Fotografía n.° 4: El rey protestante Willam III de Orange

Fuente: Stella Maris Shmite. Fotografía tomada el 30/06/2015.

La fotografía anterior muestra al rey Willian III (Guillermo III) de la Orden de Orange, luego de resultar vencedor de las tropas católicas en la batalla de Boyne (12/07/1690), desarrollada en el río homónimo, localizado al norte de Dublín. Cada año este mural es restaurado en vísperas del 12 de julio, fecha de celebración en la comunidad protestante.

Por su parte, los primeros murales republicanos son pintados en las paredes de Belfast en fechas más recientes, en los años ochenta. Concretamente, en 1981, los miembros del IRA (Irish Republican Army) y del INLA (Irish National Liberation Army) que estaban en la cárcel realizan una huelga de hambre. A manera de ejemplo, la fotografía n.° 5 muestra uno de los murales que se realizaron para apoyar esa huelga y representa imágenes de la prisión. Fue común pintar la letra H que representaba la forma del edificio de la cárcel de Long-Kesh, módulos de máxima seguridad donde los militantes del IRA serían recluidos a partir de ese momento. Las imágenes de los murales referentes a las luchas de los republicanos (católicos) no representaban festividad, por el contrario expresaban la tristeza y las dificultades que implicaba la lucha por la identidad irlandesa.

ReDIEG

Fotografía n.° 5: Los huelguistas irlandeses en la cárcel

Fuente: Stella Maris Shmite. Fotografía tomada el 30/06/2015.

En el marco de la misma huelga de hambre de los miembros del IRA, el militante Bobby Sands inició en 1981 la huelga de hambre junto a otros compañeros para pedir ciertos derechos a las autoridades. En una primera etapa de la huelga no se consiguieron respuestas y entonces el 1 de marzo de 1981, Sands inicia una huelga de hambre indefinida que lo llevaría a la muerte sesenta y seis días después de su inicio. La fotografía n.° 6 representa a este joven que con solo 27 años luchó por las reivindicaciones del IRA.

Fotografía n.° 6: Homenaje a Bobby Sands

Fuente: Stella Maris Shmite. Fotografía tomada el 30/06/2015.

Una característica común de los murales unionistas y de los republicanos es la representación de las armas y los hombres encapuchados. Las escenas militares y de combate, las víctimas son temas clave tanto en el barrio protestante como en el católico. En este sentido, la fotografía n.° 7 representa un homenaje a los paramilitares unionistas.

Fotografía N°7: Armas y banderas de los unionistas

Fuente: Stella Maris Shmite. Fotografía tomada el 30/06/2015.

Las expresiones artísticas representadas en los murales se corresponden con momentos políticos y sociales concretos. Forman parte de la trama sociocultural de la comunidad de Belfast y se convirtieron en patrimonio cultural. La geografía como ciencia que interpreta la realidad tiene una fuerte impronta visual. Lo visual ocupa un lugar relevante en la interpretación del territorio y es a través de murales, fotografías, mapas y/o imágenes móviles que las explicaciones y fundamentaciones se enriquecen, siempre sustentadas con los aportes teóricos. Cuando las imágenes se utilizan tanto para interpretar procesos históricos o realidades actuales, el conocimiento geográfico se enriquece, se impregna de visualidad y emergen múltiples perspectivas de interpretación.

Enseñar a mirar imágenes habilita la posibilidad de aprender a indagar acerca de las relaciones sociales que están explícitas y aquellas que no están visibles pero promueven la interpretación simbólica. De esta manera es posible poner en juego, a través de imágenes, saberes que superan lo visualmente visible. Educar la mirada, entonces, también significa captar la polisemia de las escenas y dar lugar a la expresión de las emociones que las imágenes despiertan, que pueden resultar disímiles y contradictorias (Hollman, 2013). "Pero las imágenes encarnan claves visuales y no son espejos de la realidad: constituyen en sí mismas relatos visuales sobre lo real" (Lois y Hollman, 2013: 19).

Las imágenes permiten comunicar la realidad, al tiempo que no excluyen otras formas de comunicación, sino que por el contrario, las complementan. Las imágenes, las palabras, el diálogo requieren de la interacción, se necesitan y conforman una relación trialéctica, "(…) no se aprende solo con palabras ni solo con imágenes. Por un lado, porque la imagen "pura" (sin nada de texto) no existe como tal. Por otro, porque necesitamos de las palabras para interpretar esas imágenes, para intercambiar opiniones, para enseñar a mirar, para cuestionar" (Hollman y Lois, 2015: 25).

Entender el paisaje urbano de Belfast no implica "ver" solo lo estético, despojado de la potencialidad que nos permite estudiar todo lo que subyace como resultado del proceso de construcción social del territorio. Para Zusman, conceptualizar el paisaje "(…) implicaría entender que las ideas/sentimientos de lo bello, lo sublime o lo pintoresco también participan de las luchas políticas, es decir, se hacen presentes en la construcción cotidiana de paisajes" (Zusman, 2014: 174).

Las calles de Belfast, convertidas en un museo a cielo abierto, a través de los murales plasmados en muros que fragmentan el espacio urbano, reconstruyen las miradas colectivas del complejo proceso vivido por la sociedad irlandesa, e invitan a los visitantes a compartir las miradas y de este modo, estimulan la memoria de los espectadores.

Sumar estas imágenes en las clases de geografía contribuye a estimular y enseñar la cultura visual y ofrecer los contextos de significación de las mismas favorece la comprensión que "(…) las imágenes no son tan transparentes, aun aquellas más técnicas y sofisticadas como los mapas y las imágenes satelitales: enseñar a mirar lo que ellas muestran, pero también lo que ellas excluyen y cómo lo hacen" (Hollman, Lois, 2015: 187).

En este sentido, el uso de fotografías en la enseñanza de la geografía posibilita tener presentes en el aula realidades y conflictos importantes que suceden en territorios distantes y así como dice Sontag, sentar las bases sobre las que se juzgan y recuerdan estos conflictos. En palabras de esta autora, el "(…) museo de la memoria es ya sobre todo visual. Las fotografías ejercen un poder incomparable en determinar lo que recordamos de los acontecimientos" (Sontag, 2004: 6).

Es a través de la imagen que se pueden integrar cada vez más acontecimientos a las experiencias personales y así poder establecer relaciones entre ellos como así mismo, consumir ciertos acontecimientos. Nuestras relaciones con los otros y con el mundo son cada vez más moldeadas por las imágenes que se nos ofrecen. Por lo tanto, es necesario que la geografía como ciencia social acreciente el interés por estudiar las imágenes, los discursos y las representaciones construidas y que influyen en los comportamientos, decisiones y acciones

de los sujetos sociales. Por ello los medios audiovisuales, y la información son herramientas clave de la geografía social.

Las fotografías sirven para indagar en la cotidianeidad de las sociedades, cotidianeidad constituida por una realidad compuesta por presencias y ausencias, por elementos que se manifiestan y otros que no se ven pero que están allí. "(…) la realidad no es solo lo que se ve. Lo visible no puede identificarse con lo real y viceversa. (…) Penetrar en lo invisible, hacer visible lo invisible, parecía una habilidad reservada al arte y a la poesía. No es cierto: la geografía posee también ese don. (…) Hay que saber mirar lo que no se ve" (Nogué y Romero 2006: 44). La sociedad actual vive en un entorno visual, pero solo si se estimula y promueve la lectura de las imágenes que nos rodean se les dará sentido.

A modo de síntesis

Mirar los muros de Belfast desde la perspectiva geográfica habilita la interpretación del espacio público como un lugar donde se materializan las prácticas sociales, los desencuentros y el "(…) encuentro con 'el otro'; ello significa que su sentido es aquel de la alteridad, donde la historia particular de cada uno puede realizarse en tanto historia colectiva" (Alessandri, 2011: 126).

Las intervenciones artísticas de los murales en la ciudad de Belfast convierten a estos espacios públicos en lugares donde se expresan los fenómenos de territorialidad de los habitantes de esa ciudad. A través de los murales se hace visible la copresencia de diferentes formas de alteridad y sus modos de sociabilidad. En este proceso se manifiesta la tensión de las subjetividades coexistentes y es a través de las expresiones artísticas que los sujetos se apropian del lugar y lo cargan de significación.

De este modo, porciones de espacio público de la ciudad de Belfast se convierten en orientadores de los sentimientos, comportamientos y valores de los sujetos sociales habitantes de esta ciudad y así logran establecer un diálogo con el resto de la ciudadanía, espectadora. La fragmentación de la ciudad expresa la larga historia de tensiones y sus marcas están en el paisaje urbano. Al mismo tiempo que estos muros se convierten en atractivo turístico para los visitantes extranjeros, algunos habitantes locales los consideran necesarios para sostener la seguridad, y por su parte, las generaciones más jóvenes, que han crecido con ellos, los consideran algo natural en su vida cotidiana.

Los muros son el símbolo de un pasado conflictivo, pero también de un presente con expectativas de integración. Por esta razón, si bien son un rasgo de la construcción social del paisaje que representa el antagonismo, el dolor y los enfrentamientos, se transformaron en un símbolo distintivo de la ciudad y tienen un valor significativo en la memoria colectiva.

ReDIEC

Bibliografía

Alessandri, A. (2011). "Del Ágora al Speaker's corner: el espacio público de la ciudad". En: Zusman, P.; Haesbaert, R.; Castro, H. y Adamo, S. (Editores). *Geografías Culturales. Aproximaciones, intersecciones y desafíos*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y letras UBA.

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Claval, P. (1999). "Los fundamentos actuales de la geografía cultural". *Documents d´Anàlisi Geogràfica*. n.° 34, Universidad Autónoma de Barcelona, Universitat d Girona, España, págs. 25-40.

Cosgrove, D. (2002). "Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista". *Boletín de la AGE*. n.° 34, España, págs. 63-89.

Dussel, I. y Gutiérrez, D. (2006). *Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial.

Gouverneur, C. (2006). "Segregación en Irlanda del Norte. De la guerra civil al Apartheid". *Le Monde Diplomatique,* julio.

Hannerz, U. (2002). *Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares*. España: Frónesis-Cátedra, Universidad de Valencia.

Hollman, V. (2013). "Enseñar a mirar lo (in)visible a los ojos: la introducción visual en la geografía escolar argentina (1880-2006)". En: Lois, C. y Hollman, V. (Coords.). *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Rosario: Prohistoria.

Hollman, V y Lois, C. (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Jackson, P. (1999). "¿Nuevas geografías culturales?" *Documents d´Anàlisi Geogràfica.* n.° 34, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Universitat d Girona.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la Memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Kramsch, O. (1999). "El horizonte de la nueva geografía cultural". *Documents d´Anàlisi Geogràfica.* n.° 34. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Universitat d Girona, págs. 56-68.

Lois, C. y Hollman, V. (Coords.) (2013). *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio.* Rosario: Prohistoria.

Nin, M. C y Shmite, S. M. (2015). "Los Nacionalismos en la Unión Europea. El caso de Irlanda". En: Alonso, A. F.; Nin, M. C y Shmite, S. M. *Unión Europea: Proceso Histórico y Desafíos Actuales*. Santa Rosa: EDULPam, págs. 165-189.

Nogué, J. y Romero, J. (2006). *Las otras Geografías*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

ReDIEG

Nogué, J. (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía*. Barcelona: Ariel.

Philo, C. (1999). "Más palabras, más mundos: reflexiones en torno al 'giro cultural' y a la 'geografía social'". *Documents d´Anàlisi Geogràfica*. n.° 34. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Universitat d Girona, págs. 81-99.

Rosa, A. (2006). "Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo y para el futuro de quién?". En: Carretero, M.; Rosa, A. y González, M. F. (Comps.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, págs. 41 -51.

Shmite, S. M. y Nin, M. C. (2007). "Geografía Cultural: un recorrido teórico a través del diálogo de autores contemporáneos". *Revista Huellas.* n.° 11,. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, págs. 168-194.

Suárez Japón, J. M. (2015). "Memoria, iconografía y paisaje: a propósito del uso de la fotografía como fuente geográfica". *Investigaciones geográficas* (Esp), n.° 63, enero-junio, 2015, Alicante: Universidad de Alicante, págs. 33-44.

Sontag, S. (2004). "Imágenes Torturadas". *Revista Ñ*, 29 de mayo, págs. 6-9. http://edant.clarin.com/suplementos/cultura/2004/05/29/u-766787.htm.

Taylor, P. y Flynt, C. (2002). *Geografía política. Economía-mundo, estado-nación y localidad*. Madrid: Trama.

Varela, B. (2009). *Geografías de la Memoria. Lugares, Desarraigos y reconstitución Identitaria en Situación de Genocidio*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

Zusman, P. (2014). "La vuelta a la escena del paisaje. Tensiones epistemológicas en tiempo de globalización". En: Alfaro, M. B. y otros *Desafíos de la geografía. Teoría, métodos y perspectivas*. Santa Fe: Editorial de la Universidad Nacional del Litoral, págs. 165-186.

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 390-400.

Fortalezas y debilidades del Curso de Nivelación y Articulación de Geografía y Turismo durante el período 2011-2016

Andrea Marcela Silva, María Belén Ramos, María Paula Michalijos*

Resumen

El Curso de Nivelación y Articulación se dicta en el Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur. El mismo es para las carreras Lic. y Prof. en Geografía, Lic. en Turismo y Tecnicatura Universitaria en Cartografía, Teledetección y SIG. El Curso se desarrolla durante el mes de febrero y tiene una extensión de cuatro semanas. El mismo consiste en el dictado de clases teóricas y prácticas sobre la base de un cuadernillo, elaborado para tal fin, exámenes escritos (promoción, integrador y recuperatorio) y clases de consulta.

El objetivo del trabajo es realizar un análisis de fortalezas y debilidades del Curso de Nivelación y Articulación para el período 2011 y 2016 desde el punto de vista de los alumnos y de los docentes. La metodología propuesta consiste en un análisis cualitativo y cuantitativo de las encuestas realizadas por los alumnos al finalizar el curso y de la experiencia de los profesores responsables.

Sobre la base de dicho análisis se observa que el porcentaje de alumnos que aprueban el Curso se ha incrementado conforme se han realizado reformas por parte de la universidad sobre el sistema de nivelación y articulación entre escuela media y superior. Por otra parte, también se puede mencionar que la universidad no es ajena a la realidad que vive el sistema educativo medio y a las características que presenta el adolescente actual.

* Docentes del Departamento de Geografía y Turismo, UNS, correos electrónicos: asilva@uns.edu.ar, mberamos@uns.edu.ar y mpmichalijos@uns.edu.ar.

Palabras clave: Articulación, educación media, educación superior.

Introducción

Los Cursos de Nivelación para ingresantes de la Universidad Nacional del Sur comenzaron en el año 1993 por Resolución del Consejo Superior Universitario n.° 200. En ella, se establecen cuatro cursos: Comprensión de Textos, Matemática, Química y Geografía. Los mismos tenían una evaluación de carácter vinculante no eliminatorio, con una duración de cinco semanas a partir del primero de febrero. Cada curso debía estar integrado por 30 alumnos. En el caso de Geografía, la cursada era dos veces por semana, de dos horas por clase. Cada curso tenía un examen final cuya nota se consideraba el primer parcial adicional de la asignatura vinculada (Introducción a la Geografía). A fines de ese año se modificó el sistema de nivelación incorporando un examen opcional en el mes de diciembre, cuya aprobación exime a los ingresantes de asistir al Curso de Nivelación.

En el año 2002, debido a las altas tasas de deserción de alumnos en los primeros años de estudios universitarios, así como las serias dificultades de los alumnos ingresantes en el cursado de las materias iniciales, el Consejo Superior Universitario por Resolución n.° 636 resuelve incorporar una Etapa de Nivelación. La misma consiste en un examen Diagnóstico no obligatorio, en el mes de diciembre, un Curso de Nivelación con una extensión de cuatro semanas y una duración total de 40 horas y un examen de Nivelación con recuperatorio en el mes de marzo. Si el alumno ingresante no aprueba ninguna de las instancias, puede acceder al Ciclo de Articulación, que promueve una adaptación gradual a la enseñanza universitaria y la posibilidad de adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para afrontarla. Para ello, se comenzaron a dictar los denominados Cursos de Asignaturas Remediales, los cuales son cuatrimestrales y tienen una carga horaria de cuatro a seis horas semanales cada uno. Sus contenidos se corresponden directamente con los del Curso de Nivelación pero con mayor profundidad y en un lapso más prolongado, de modo que posibiliten al alumno la superación de las dificultades y al mismo tiempo una adaptación gradual al régimen de cursadas del Plan de Estudios.

En el año 2012, por Resolución n.° CSU-374 se comenzó a implementar el Curso de Nivelación a Distancia, "no presenciales, con el objeto de ampliar las posibilidades de preparación para el ingreso a la UNS, de una mayor cantidad de aspirantes cualquiera sea el lugar de residencia de los mismos".

En el año 2013 se modifica nuevamente el mecanismo de ingreso teniendo en cuenta el Plan Estratégico de la Universidad Nacional del Sur (Resolución n.° CSU-325/12). En él, el eje

ReDEG

estratégico 2, programa 2.1 "Gestión de la Calidad Académica", prevé un proyecto de mejoramiento de las condiciones académicas que contribuyan a incrementar la calidad de desempeño de los alumnos. Por ello, el Consejo Superior implementa a través de las Resolución n.° 512 un sistema de promoción. El mismo es para aquellos alumnos ingresantes que asistan al curso de nivelación de febrero. Este sistema consiste "en rendir dos exámenes parciales al finalizar la segunda y la cuarta semanas del curso. Los mencionados exámenes estarán habilitados solo para los alumnos que hayan asistido al 70 % de las clases en cada período". Los alumnos obtienen la promoción del curso de nivelación cuando además de cumplir con la asistencia, reúnen 120 puntos entre los dos exámenes, con un mínimo de 60 puntos en cada uno de ellos. Aquellos alumnos que no cumplieron con la asistencia mínima o no aprobaron los exámenes parciales tienen la oportunidad de rendir un examen final integrador y su posterior recuperatorio en las fechas que establece el calendario académico de la Universidad Nacional del Sur.

No obstante, el Curso de Articulación y Nivelación, es una de las tantas opciones de ingreso que ofrece la universidad para acceder a la misma (figura n.° 1). En el caso de las carreras pertenecientes al Departamento de Geografía y Turismo que tienen como requisito la asignatura Geografía (Licenciatura y Profesorado en Geografía, Licenciatura en Turismo, Tecnicatura en Cartografía y Teledetección y SIG) los alumnos tienen una serie de oportunidades cuyo orden es:

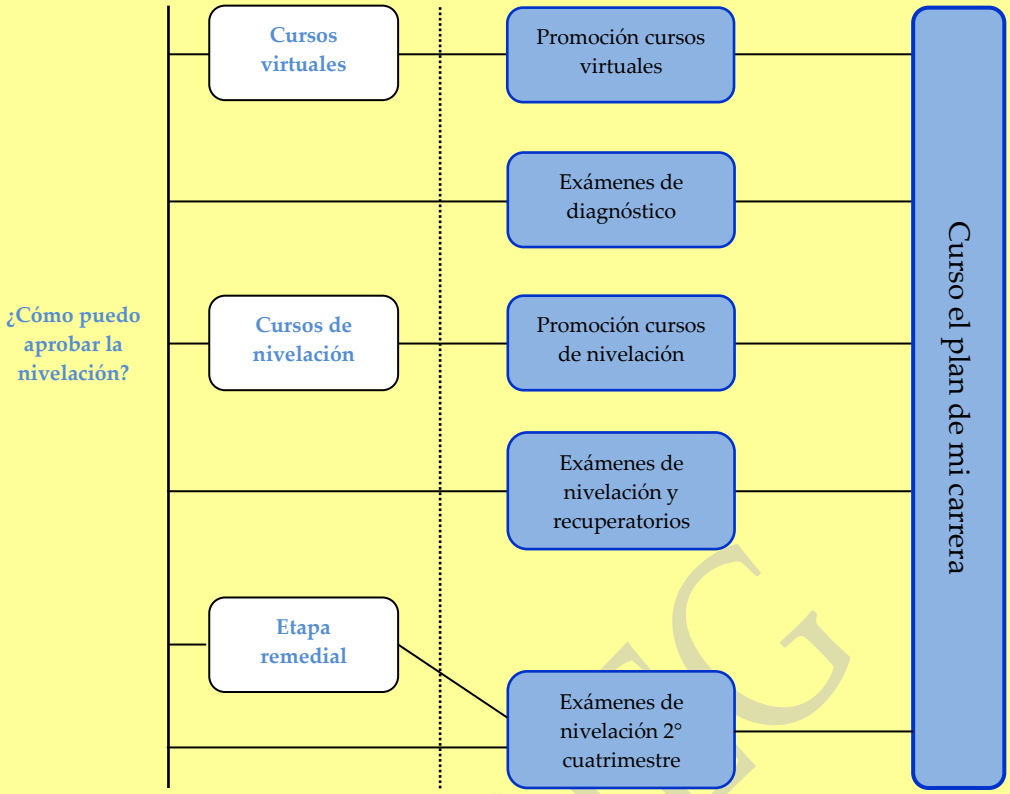
1) Curso de Nivelación a Distancia (curso virtual), que posee una duración de 3 meses aproximadamente (septiembre-noviembre).
2) Examen Diagnóstico que se realiza en la primera quincena de diciembre.
3) Curso de Nivelación y Articulación en Geografía y Turismo. El mismo tiene una duración de cuatro semanas en el mes de febrero, 3 días a la semana (2 días para teoría y un 1 día para práctica con un total de 3 horas cada clase). Para aprobarlo, cuentan con el sistema de promoción, el examen final integrador y su recuperatorio.
4) Por último, si no alcanzan a cumplir con los objetivos de algunas de estas instancias, pasan al Curso Remedial, que tiene una duración de 4 meses (primer cuatrimestre).

Cada una de estas instancias posee encuentros con el docente con una frecuencia, intensidad y carga horaria totalmente diferentes.

El propósito de las diferentes instancias es reforzar y nivelar los conocimientos de geografía y los conceptos básicos de turismo adquiridos durante el Nivel Secundario. A tal fin, existe un Cuadernillo del curso utilizado en todas las instancias y accesible desde la plataforma web de la universidad.

ReDIEG

Figura n.° 1. Mecanismo de Nivelación–Modalidades



Fuente: http://www.uns.edu.ar/ingreso/nivelacion/nivelacion_modalidades-nivelacion.

De esta manera, y en relación con lo mencionado anteriormente, el objetivo del trabajo es realizar un análisis de fortalezas y debilidades del Curso de Nivelación y Articulación para el período 2011 y 2016 desde el punto de vista de los alumnos y de los docentes. Para el presente trabajo se tendrá en cuenta sólo el curso que se dicta en el mes de febrero, del cual las autoras del trabajo son partícipes de su dictado.

Materiales y método

El material que se utiliza en la actualidad para el Curso de Nivelación y Articulación de Geografía es un cuadernillo que se denomina "Geografía, articulación de los niveles de enseñanza secundaria-universitaria"; posee un total de 212 páginas realizado por la Lic. Rosa Fittipaldi y la Mg. Graciela Benedetti. Ellas han dictado dicho curso durante un largo período de tiempo. El mismo contiene los conocimientos básicos y de relevancia para las carreras afines como son Licenciatura y Profesorado en Geografía, Licenciatura en Turismo y Tecnicatura en Cartografía, Teledetección y SIG, pertenecientes todas al Departamento de Geografía y Turismo de la Universidad Nacional del Sur. Dicho cuadernillo consiste en un material teórico-práctico que se divide en siete grandes unidades cuyos principales temas son:

- Primera parte: La definición de la Geografía como ciencia.
- Segunda parte: Las relaciones Sociedad-Naturaleza en el contexto actual.
- Tercera parte: La población.
- Cuarta parte: El espacio económico y el espacio político.
- Quinta parte: Las heterogeneidades físico-ambientales de la Argentina: problemáticas actuales.
- Sexta parte: Las regiones en la Argentina: dinámica económica y poblacional de estos espacios.
- Séptima parte: El manejo de los recursos naturales y sociales: el turismo.

En el cuadernillo se desarrollan los aspectos económicos, políticos, poblacionales y físicos a nivel mundial y también a nivel nacional la vinculación de las regiones de la Argentina con las actividades económicas y las condiciones físicas. Cabe aclarar, que todos estos temas son contenidos y lecturas que se enseñan en el nivel medio.

Para el presente trabajo se utilizaron las encuestas que se les realiza a los alumnos el último día de dictado del curso y los Informes Diagnósticos que realizaron los docentes cada año al finalizar la instancia de febrero, ambos para el período de estudio 2011-2016.

Con respecto a las encuestas, las mismas son completadas por los alumnos, en forma anónima, al finalizar la cursada. La encuesta, con un total de 14 preguntas, se estructura en tres partes: la primera, se dirige a aquellos alumnos que rindieron la instancia de diciembre (examen Diagnóstico): la aprobación, el estudio y el grado de dificultad del examen. La segunda, está orientada al Curso de Nivelación y Articulación de Febrero propiamente dicho: la actividad de los docentes, la teoría y práctica, promoción, las preferencias. Por último, la tercer parte, consta de preguntas vinculadas al cuadernillo de estudio: contenidos más difíciles, más fáciles, las dificultades a la hora de estudiar, las diferencias entre el secundario y la universidad.

Con respecto a los informes (Informes Diagnóstico 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016), en él se tabulan las encuestas mencionadas anteriormente y son realizados por los docentes a cargos de los prácticos luego de los exámenes de marzo. El mismo consiste en un diagnóstico sobre: asistencia, inscriptos según carreras, cantidad de aprobados, desaprobados y ausentes al Curso, potencialidades y dificultades observadas por los docentes, análisis de las encuestas y aspectos a mejorar. Otro cuestión que se desarrolla en el Informe son las siguientes temáticas: la dificultad de las preguntas de los exámenes, la cantidad de temas teóricos y prácticos, la correspondencia entre el contenido del cuadernillo y los contenidos vistos en el nivel medio y los temas que presentaron mayor dificultad y aquellos que fueron más fáciles de interpretar.

Desarrollo y resultados

El Curso de Nivelación y Articulación de Geografía y Turismo se dicta, como se mencionó anteriormente, durante 4 semanas comprendidas entre la cuarta semana de enero y febrero de acuerdo al calendario académico de cada año. La modalidad de dictado es presencial con tres días de clases por semana de las cuales dos días son teóricos y están a cargo de los profesores designados a tal fin y el tercer día se dicta la clase práctica a cargo de los docentes ayudantes del curso. La duración de las clases es de tres horas.

La Universidad Nacional del Sur desde que implementó la nivelación en el año 1993, ha ido modificando dicha instancia conforme las exigencias, realidades y desafíos que planteaba el sistema educativo de nivel medio y los requerimientos de ingreso universitario. De esta manera, el Curso de Nivelación y Articulación de Geografía y Turismo se *aggiornó* a las resoluciones aprobadas por el Consejo Superior Universitario. Al analizar la evolución de los últimos años (2011-2016) se observa cómo dichas resoluciones y cambios han ido modificando las clases y el cursado tanto en su organización como en la cantidad de alumnos inscriptos. A modo de ejemplo se puede mencionar que entre los años 2011 y 2013 los trabajos prácticos se entregaban para su corrección, hecho que dejó de hacerse al implementarse la instancia de promoción dónde por una cuestión de tiempos no era posible entregar los prácticos. Así es como surgió la autocorrección en clase de los trabajos prácticos. Por otra parte, se observa (tabla n.° 1 y figura n.° 2) que el número de inscriptos ha ido disminuyendo, hecho que en parte puede atribuirse a la implementación del Curso de Nivelación a Distancia (virtual). Incluso, los alumnos que no alcanzan con éxito dicha instancia son los mismos que en muchos casos se presentan en el examen de diciembre, pero con la ventaja, de que ya han estado en contacto con profesores del curso y con el ámbito universitario. Con respecto a la figura n.° 2, cabe destacar que la diferencia entre los inscriptos y aprobados, se debe gran parte a los ausentes al curso de febrero, sin indicar de esta manera, que esta diferencia corresponda a los desaprobados.

Por otra parte, la asistencia al curso se mantuvo a los largo del período de estudio en el rango de los valores históricos: alrededor del 55 % de los inscriptos. De esta manera, la cantidad de alumnos presentes fue del 47 % en 2011, 42 % en 2012, 71 % en 2013, 53 % en 2014, 55,4 % en 2015 y 54,4 % en 2016 (figura n.° 3).

ReDIEG

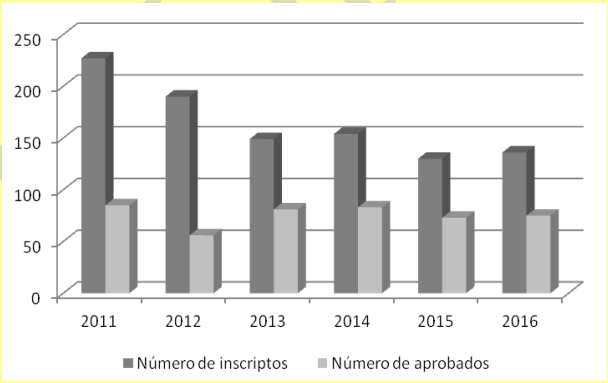
Tabla n.° 1

Año	Inscriptos Carreras de Grado DGyT	Asistencia Trabajos Prácticos	Aprobados Curso de Nivelación y Articulación Febrero				Aprobados Curso Virtual	Aprobados Diagnóstico Diciembre
			Promoción	Examen Final	Recuperatorio	**Total**		
2011	227	47 %	-	s/d	s/d	**85**	-	-
2012	190	42 %	-	s/d	s/d	**56**	23	24
2013	149	71 %	-	48	33	**81**	11	34
2014	154	53 %	45	23	15	**83**	22	20
2015	130	55,4 %	47	23	3	**73**	15	39
2016	136	54,4 %	44	26	5	**75**	28	13

Fuente: Informe diagnóstico 2011-2016.

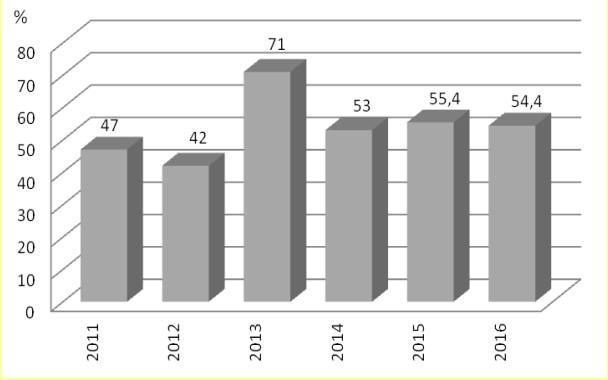
Del total de 38 alumnos que aprobaron entre el examen final y el recuperatorio en el 2014, 26 hicieron el curso. En cambio, en 2015 del total de 26 alumnos que aprobaron, 23 realizaron el curso y por último, en 2016, del total de 31 alumnos que aprobaron, 20 hicieron el curso.

Figura n.° 2. Número de inscriptos y aprobados a las carreras de grado del Departamento de Geografía y Turismo para el Curso de Nivelación y Articulación de febrero



Fuente: Informe Diagnóstico 2011-2016

Figura n.° 3. Porcentaje de asistencia al Curso de Nivelación de febrero



Fuente: Informe diagnóstico 2011-2016

El análisis de los informes permite determinar las fortalezas que presentó el Curso de Nivelación y Articulación de Geografía y Turismo a lo largo del período de estudio. Las más relevantes y que se han repetido en todos ellos son:

- La predisposición al trabajo en grupo de los alumnos, hecho que permite potenciar y animar a nuevas amistades y compañeros de estudio, en especial para los alumnos que vienen de la región.
- La responsabilidad para cumplir con los materiales didácticos solicitados, en especial para los prácticos e incluso en algunos años se observó una buena predisposición a leer los textos con anterioridad y a avanzar con las actividades en su casa (Informe años 2011 y 2012).
- El respeto hacia los profesores y entre los compañeros, hecho que se observa en la puesta en común donde los alumnos se escuchan y aportan sus ideas.
- La puntualidad en el horario de clase y permanencia. Sin embargo, los últimos años se ha observado que si bien los alumnos se quedan en clase ya que es necesario para poder promocionar, se dispersan muy rápidamente, su capacidad de atención es cada vez menor.
- La implementación de la promoción también se puede considerar una fortaleza ya que desde su implementación se observa que el rendimiento es mayor. De esta manera resultó ser positiva para los alumnos al permitirles organizar mejor los temas y tiempo de estudio. El informe 2015 decía al respecto:

> El 70 % de los alumnos que asistieron al Curso de Nivelación aprobó el mismo por la instancia de promoción. De este resultado es posible inferir que esta modalidad de examen permite que los alumnos puedan lograr una optimización del tiempo para el estudio de los contenidos del curso. Un aspecto a resaltar es la importancia del Curso de Nivelación y de la asistencia al mismo por parte de los alumnos. Esta afirmación se sustenta en los resultados obtenidos en el examen integrador del 26 de febrero (instancia de aprobación posterior a la promoción), donde el 96 % de los alumnos aprobados correspondió a aquellos que asistieron regularmente al Curso.

- El informe diagnóstico de 2016 también resaltó la promoción expresando:

> El 60 % de los alumnos que asistieron al Curso de Nivelación aprobó el mismo por la instancia de promoción. En los resultados obtenidos en el examen final integrador del 3 de marzo (instancia de aprobación posterior a la promoción), el 62 % de los alumnos aprobados correspondió a aquellos que asistieron regularmente al Curso (tabla n.° 1).

- Con respecto al cuadernillo, el mismo fue modificado y reelaborado en el año 2012. Entre las modificaciones con respecto al anterior estuvo la incorporación de los trabajos

ReDIG

prácticos y las actividades al cuadernillo. Esto ha permitido orientar a los alumnos en el estudio, ordenarlos con respecto al material de trabajo y que ellos puedan organizar su tiempo avanzando con las actividades en sus casas. Por otra parte, las actividades son variadas y en ellas se aplican distintas técnicas, lo que ha reforzado a su vez sus herramientas de estudio. "La incorporación de trabajos prácticos al cuadernillo permitió observar un mayor peso y valor a la clase práctica por parte de los alumnos, como así también mayor aplicabilidad a los conceptos teóricos abordados por los profesores" (Informe diagnóstico años: 2012, 2014, 2015).

Con respecto a las debilidades los informes establecen principalmente:

- Dificultades por parte de los alumnos para: expresarse en forma escrita (puntuación, vocabulario específico), comprender e interpretar conceptos y consignas (en muchos casos se limitan a transcribir el texto tal cual se expresa en los artículos) y para interpretar cartografía temática y gráficos.
- Grandes grupos de trabajos durante las clases prácticas que se traduce en participación reducida a unos pocos, favorece la dispersión y por ende dificulta el normal desarrollo de la clase práctica. Por otra parte, los últimos años se ha observado que la predisposición a avanzar en las casas con actividades adicionales o trabajo práctico ha disminuido.
- Poca concurrencia a las clases de consulta. Hasta el año 2013 que no había promoción se observaba notoriamente cómo los alumnos asistían a consulta solo los días previos al examen integrador. A partir del año 2014, que comienza la promoción, el porcentaje de alumnos a las consultas es también muy bajo incluso previos a los exámenes. Los informes 2015 y 2016 expresaban al respecto: "Muy pocos alumnos asistieron a las clases de consulta aún en instancias previas a los exámenes. Resulta imprescindible incentivar las consultas desde la primera clase". Por otra parte, las dudas planteadas por los alumnos en horario de consulta no resultan concretas ni puntuales, sino que se les debe explicar el tema completo.
- Poco hábito de estudio diario y constante. En general, los alumnos estudian solo los días previos al examen.

El análisis de las encuestas permite determinar las fortalezas y debilidades con respecto a otros aspectos no analizados hasta el momento como por ejemplo: el grado de dificultad de las preguntas de los exámenes, la cantidad de temas teóricos y prácticos, la correspondencia entre el contenido del cuadernillo y los contenidos vistos en el nivel medio, los temas que presentaron mayor dificultad y aquellos que fueron más fáciles de interpretar.

ReDEC

En cuanto a la dificultad de las preguntas de los exámenes en general (para todo el período de estudio) los alumnos reconocen que las mismas fueron entendibles pero que desconocían las respuestas correctas. Con respecto a la cantidad de temas teóricos y prácticos un alto porcentaje opina que los contenidos del curso resultaron suficientes.

Acerca de la correspondencia entre el contenido del cuadernillo y los contenidos vistos en el nivel medio, en general, los alumnos indicaron que los contenidos del cuadernillo se ajustaron a los vistos en la institución donde realizó sus estudios de nivel medio. Un bajo porcentaje expresó que no había concordancia entre los contenidos de ambas instancias. Para este último caso, es posible que dichos alumnos hayan elegido una orientación en sus estudios secundarios en la que Geografía no forma parte del diseño curricular.

En lo que se refiere a los temas que presentaron mayor dificultad y aquellos que fueron más fáciles de interpretar, dada la multiplicidad de respuestas, se identificaron dos grandes grupos. Por un lado, los temas vinculados a la Geografía Física (climas y biomas) y de localización en los mapas de la Argentina y planisferio fueron los que presentaron las mayores dificultades. Por otra parte, los temas pertenecientes a la Geografía Humana (población y la Geografía como ciencia social y su objeto de estudio) fueron señalados como los más fáciles de comprender. No obstante, la división expuesta, no hubo unanimidad en las respuestas sobre la dificultad de las temáticas.

ReDIG

Consideraciones finales

La Universidad ha desarrollado proyectos de Articulación entre Secundaria y Universidad, siendo uno de ellos el "Sistema de Adaptación Polimodal-Universidad" realizado por Secretaría General Académica y Secretaría General de Asuntos Estudiantiles, (Resolución n.° CSU 449/04). El Curso de Nivelación y Articulación tiene la finalidad de relacionar y reforzar los contenidos del secundario y vincular a los alumnos ingresantes al sistema universitario.

Entre las fortalezas que se pueden mencionar más relevantes en los últimos años se encuentra el Curso Virtual y el Sistema de Promoción durante el curso de febrero ya que permitió obtener mayor número de aprobados al finalizar el dictado del Curso de Nivelación y Articulación en febrero, incentivar la permanencia a las clases teóricas y prácticas del curso (debido al requisito de asistencia), tener registro de la incidencia de la asistencia al curso y su relación con la aprobación y permitir un conocimiento más personal del alumnado.

Por otra parte, y haciendo referencia a los alumnos, el curso les permite forjar amistades, armar grupos de estudio e integrarse al ámbito universitario.

Con respecto a las debilidades se puede mencionar la poca concurrencia de los alumnos a asistir a las clases de consulta y a estudiar con tiempo así como también a leer y analizar el material bibliográfico.

Por último, es menester mencionar el desafío que se plantea año a año de cómo lograr captar la atención e interés de los alumnos, qué herramientas y recursos utilizar en las clases que permitan lograr un mayor rendimiento. Es decir, cómo dar respuesta a las características de los jóvenes de hoy sin perder la esencia del nivel universitario.

Bibliografía

Bohn, V.; Molinaro, V.; Martín Varisto, Y. y Ramos, B. (2014). *Informe Diagnóstico*. 7 págs. (inédito).

Caruso, J.; Duval, V.; Espasa, L. y Gentili, J. (2015). *Informe Diagnóstico, Curso Nivelación y Articulación Geografía y Turismo*. 8 págs. (inédito).

Duval, V.; Espasa, L.; Huamantinco Cisneros, A. y Molinaro, V. (2016). *Informe Diagnóstico, Curso Nivelación y Articulación Geografía*. 10 págs. (inédito).

Fittipaldi, R. y Benedetti, G. (2012). *Geografía: articulación de los niveles de enseñanza secundaria-universitaria: material teórico-práctico para los ingresantes a las carreras de grado del Departamento de Geografía y Turismo*. Bahía Blanca: Ediuns, en CD.

Kraser, S.; Pinassi, A.; Ramos, B. y Silva, A. (2011). *Informe Diagnóstico*. 11 págs. (inédito).

Kraser, S.; Pinassi, A.; Ramos, B. y Silva, A. (2012). *Informe Diagnóstico*. 7 págs. (inédito).

Resolución del Consejo Superior Universitario n.° 200/92 [En línea], disponible en http://www.uns.edu.ar. [Fecha de consulta: 29/04/2016].

Resolución del Consejo Superior Universitario n.° 636/02 [En línea], disponible en http://www.uns.edu.ar. [Fecha de consulta: 29/04/2016].

Resolución del Consejo Superior Universitario n.° 325/12 [En línea], disponible en http://www.uns.edu.ar. [Fecha de consulta: 29/04/2016].

Resolución del Consejo Superior Universitario n.° 374/12 [En línea], disponible en http://www.uns.edu.ar. [Fecha de consulta: 29/04/2016].

Resolución del Consejo Superior Universitario n.° 512/13 [En línea], disponible en http://www.uns.edu.ar. [Fecha de consulta: 29/04/2016].

Silva, A.; Ramos, B.; Geraldi, A. y Martín Varisto, Y. (2013). *Informe de Diagnóstico, Curso de Nivelación y de Articulación en Geografía y Turismo*. 8 págs. (inédito).

ReDEC

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 401-420.

El cambio en el ciclo político latinoamericano y la enseñanza de la Geografía Social en la Argentina

Omar Tobío[1]

Resumen

Los cambios en el escenario de la cultura política de la Argentina y América Latina experimentados en los últimos años requieren ser observados con atención por la influencia que pueden ejercer sobre los procesos de enseñanza de la Geografía Social en los Institutos de Formación Docente y en las escuelas medias. Este texto, a partir de la concepción de "estructura de sentimiento" de Raymond Williams, se orienta a recorrer las distintas esferas por las que circulan los discursos asociados a la enseñanza de esta disciplina para concluir enumerando algunos rasgos del nuevo tiempo que se abre y algunos caminos posibles a seguir para esta práctica profesional.

Palabras clave: Geografía Social - Geografía Crítica - Estructura de sentimiento - Enseñanza de la Geografía

Geografía Social y Geografía Crítica

En la década de 1990, en el marco de la reforma educativa en la Argentina, se inscribió explícitamente a la Geografía a enseñar en las escuelas secundarias dentro del campo epis-

1 Docente-Investigador. Centro de Estudios Geográficos, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. San Martín, Buenos Aires, correo electrónico: omar.tobio@unsam.edu.ar, omar.tobio@gmail.com.

temológico correspondiente a las Ciencias Sociales, siendo su objeto de estudio y trabajo los procesos socioterritoriales asociados a la vinculación entre las relaciones sociales y las dinámicas naturales. De este modo, el ingreso de un enfoque social crítico fue incorporado formalmente en la política curricular, tensando a los existentes hasta ese entonces. En este sentido, como señala Busch (2015), el Departamento de Geografía de la UBA desplazó a GÆA como institución dominante en la producción del discurso pedagógico disciplinar a impartirse en los distintos niveles del sistema educativo.

Una transformación de los marcos de referencia y perspectivas de abordaje de los contenidos fue acompañada por programas de capacitación y actualización disciplinar docente desde ámbitos ministeriales, los cuales también fueron parte constitutiva del punto de partida de un muy lento pero permanente proceso de renovación de la perspectiva de la Geografía y su enseñanza en la escuela media y también en varios Institutos de Formación Docente durante aquellos años.

En la primer década del siglo XXI, estudios de campo han mostrado que en las prácticas escolares de los profesores de geografía del nivel medio de la enseñanza se podía encontrar una suerte de equivalencia u homologación entre la Geografía Social y Geografía Crítica, siendo esta última allí entendida como opuesta a la tradición de la enseñanza de la Geografía escolar asociada al estudio de lo natural, inventarial y memorístico. La Geografía Crítica, en este sentido, paso a ser entendida como Geografía Social en tanto abre la puerta al desarrollo de los temas sociales. Esto último supuso un desplazamiento de la concepción de la Geografía Crítica vigente en la academia como perspectiva u enfoque asociado al estudio del proceso de valorización del capital (con su consecuente dimensión conflictiva en torno a la apropiación del excedente) hacia uno claramente despolitizado y, en cierta medida, esterilizado, es decir una mairada que "excluya todos aquellos aspectos que podrían indicar claramente un compromiso político de la disciplina y, en contraposición, acepte todos aquellos que refuerzan su carácter científico" (Hollman, 2006: 349).

En él último tramo de la década del 2000 y comienzos de la siguiente, desde la Dirección Curricular para la Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, se ha propuesto el abordaje de los contenidos disciplinares desde una perspectiva crítica, a través de una agenda de temas mucho más nítida (en comparación a los difusos Contenidos Básicos Comunes nacionales correspondientes a la reforma educativa de la década de 1990) y con la clara intención de promover la problematización de los mismos en las aulas por parte de los docentes. En este sentido se apuntó a sortear la esterilización política antes mencionada sufrida por la Geografía Crítica, reconduciéndola hacia sus fuentes originales académicas: aquellas asociadas a una concepción de lo sociopolítico como campo de disputas y conflictos,

RedIG

explicables e interpretables desde potentes matrices teóricas de la Geografía y de campos de conocimiento conexos. En este sentido, esta propuesta jurisdiccional se orientó con claridad a promover "prácticas más comprometidas y a caminos más reflexivos acerca de las problemáticas ambientales y contribuir también a tomar posturas más justas e igualitarias en el debate desarrollo-medio ambiente" (Gurevich *et al*., 2012: 28).

Los acontecimientos políticos de la Argentina de la década de 2000 habilitaron una nueva organización de sentidos y valores en el conjunto social orientados a la asunción de miradas conducentes a la profundización de la democracia para amplias franjas de la población, básicamente en lo referente a la ampliación de los derechos de ciudadanía social. Esto ha tenido su incidencia en una parte importante de los docentes de geografía, más allá de la heterogeneidad de sus posicionamientos respecto de la disciplina, de construcción de identidades en torno a la práctica docente en geografía y de las circunstancias específicas de los entornos de cada establecimiento educativo en los que se desempeñan. Una nueva concepción predominante sobre lo político sobrevoló por fuera a las instituciones educativas y fue permeándolas lentamente durante la primera década del siglo XXI: aquella que señala que las cuestiones sociales se interrogan y se tratan de resolver desde la política y no desde lo meramente técnico. Este escenario comenzó a modificarse en América Latina a mediados de la década de 2010 y, en el caso específico de la Argentina, la lenta y progresiva expansión de una mirada de lo sociocultural refractaria a concebir la existencia de conflictos y propender a la resolución técnica de los problemas con un ánimo optimista no exento de un vago e impreciso componente de espiritualismo individualista, fue consolidándose lentamente. Esta concepción crecientemente despolitizada es lo que Eagleton (2016) define para estos tiempos que corren como un espacio ideológico y político caracterizado por el encierro entre un "determinismo tecnológico" y un "analfabetismo teológico". Los ideólogos y apologistas de este escenario cultural hasta incluso pueden, según Eagleton, pasar por progresistas, mientras exhiben una fuerte ingenuidad en relación a la dimensión conflictual de lo social. No obstante, es importante tener presente que estas mutaciones no suponen un retorno lineal o automático a las políticas económicas y sociales de la década de 1990, sino que tenemos ante nuestros ojos una sociedad (la argentina) con enorme capacidad de producir un lenguaje de expansión de los derechos, en estrecha asociación a las derivaciones de la crisis de los años 2001 y 2002.

RoDIEG

Auge y declinación del "giro a la izquierda" latinoamericano

Más allá de la enorme variedad de experiencias nacionales en América Latina, ha sido posible afirmar que gran parte de esta ha cursado políticamente en la primera década del siglo XXI un

"giro a la izquierda" (Paramio, 2006). Dicho ciclo estuvo signado por la implementación de políticas públicas opuestas y en abierto desafío a los postulados básicos del "Consenso de Washington", con una retórica fuertemente antineoliberal y con una serie de prácticas orientadas a posibilitar el "retorno del Estado". La profundización de la desigualdad social a fines del siglo XX y las nuevas formas de movilización social (movimiento de trabajadores desocupados, asambleas ciudadanas en torno al ambiente, movilizaciones de pueblos originarios), cuyas demandas se canalizaban por nuevos cauces en paralelo a los ya existentes (como el de los sindicatos) supusieron nuevas formas de organización política y, por sobre todo, la definición de nuevos discursos, los cuales se orientaron hacia delinear como adversarios políticos básicamente a las viejas élites gobernantes (y también a las tradicionales no gobernantes) y a los entes multilaterales de crédito.

En varios de los casos nacionales latinoamericanos (entre los que se destaca especialmente la Argentina) la primera década del nuevo siglo presentó una tensión clave entre la expansión de derechos (la democratización) y la existencia de algunos elementos de autoritarismo selectivo, lo cual, según Svampa (2016), torna hacer pertinente la pregunta por el tipo de hegemonía que se estuvo construyendo en esos años en los que se puso en juego una tensión entre una concepción más plural de la democracia, incluyente de demandas, en tensión con otra de carácter organicista, tendiente a cancelar las diferencias. Esta tensión reeditó y reedita la discusión y conceptualización de los nacionalismos populares en su sinuosa relación con las izquierdas políticas clásicas en sus versiones tanto más o menos radicalizadas como las de orientación socialdemócrata.

ReDIEG

También es necesario destacar que las usinas intelectuales de estos gobiernos consideraron al neoliberalismo como un proyecto que iba mucho más allá de lo económico, el cual se adentraba en la producción de subjetividades sociopolíticas. En este sentido, los años noventa fueron, desde esta perspectiva, entendidos como años opresivos en tanto en ellos se construyó una única visión del mundo plausible tras el fracaso y caída del bloque soviético en concomitancia con la aparente finalización de los "grandes relatos".

Los nuevos gobiernos del siglo XXI buscaban superar y desterrar los sedimentos culturales de la década de los noventa: se habilitaron, de este modo, espacios de debate para delinear y comprender el papel del Estado como reconstructor del tejido social dañado por el neo-liberalismo (aunque no se orientó hacia la modificación de raíz de las causas que posibilitan la existencia de esta difusa doctrina). En este contexto, en la década del 2000, en las escuelas, habiendo ya transcurrido algunos años desde la incorporación formal de la Geografía Crítica en los Contenidos Básicos Curriculares, los actores del sistema se encontraron ante un escenario cultural y político novedoso: aquel que habilitaba la exploración y ensayo en las

aulas de una perspectiva innovadora, que se extiende desde la enseñanza de una Geografía simple y llanamente no tradicional, hasta una de carácter y perfil abiertamente crítico y contestatario.

A comienzos de la década de 2010, una serie de nuevos factores económicos comenzaron a manifestarse; éstos se combinaron para dar lugar al ocaso del "giro a la izquierda" de un gran número de países latinoamericanos. La finalización del ciclo de precios elevados de las commodities, la desaceleración del crecimiento económico de China y el estancamiento de las economías europeas tras la crisis financiera de 2008-2009, entre otros factores, incidieron en los indicadores macroeconómicos de los países de América latina, los cuales derivaron en el deterioro de las posibilidades de sostener las políticas públicas orientadas hacia la inclusión por la vía del consumo de las mayorías. Los proyectos de redistribución social con crecimiento económico en un marco democrático se vieron y se ven acorralados electoralmente (como en Argentina) o atravesados por una serie de turbulencias institucionales que les restan legitimidad (como en Brasil). Estos procesos políticos ahora abiertos no parecen presentarse como pasajeros, sino que, por el contrario, parecen estar expresando un complejo cambio de época en el continente con vistas a perdurar en el tiempo.

La nueva forma de organización de sentidos y valores que está, por lo tanto, emergiendo en la sociedad argentina de la segunda década del siglo XXI se asienta en el marco de dicha declinación del ciclo político progresista, lo cual nos conduce a detenernos a observar qué sucede con las esferas de la recontextualización pedagógica por la que circulan los discursos de la Geografía y su enseñanza. En efecto, a pesar de la década y media transcurrida de gobiernos con fuerte retórica antineoliberal, la politización de la desigualdad social y geográfica no debe darse por supuesta, a pesar de los esfuerzos realizados en gran parte de la sociedad civil, entre ellos el de varios profesores de Geografía desempeñando su tarea en diversas instituciones. Si en este marco descripto los distintos gobiernos y proyectos políticos de corte progresista no pueden manejar adecuada y solventemente las riendas de lo económico y social en la turbulencia y no logran lidiar con las propias (y muy serias) contradicciones de todo tipo, es posible que, como afirmó hace poco tiempo Rovira Kaltwasser (2014),

> la estrategia electoral no partidista puede terminar cobrando especial significado para la derecha el día de mañana, ya que dicha estrategia le permite elaborar un discurso antipolítico centrado en temas como la eficiencia económica y la seguridad ciudadana, cuestiones que son valoradas por una mayoría de los votantes (Rovira Kaltwasser, 2014: 45).

RedIEG

La estructura del sentimiento

Este momento histórico especifico de la Argentina (dentro del contexto latinoamericano) muestra una serie de mutaciones dentro del conjunto de valores y percepciones compartidas, que constituyen lo que Raymond Williams (1997) conceptualiza como estructura de sentimientos o estructura de sentir (*structure of feeling*). Esta estructura tiende a extenderse de manera irregular por el conjunto de la cultura. De modo tal que

> en oposición a 'visión del mundo' o 'ideología', la estructura del sentimiento organiza sentidos y valores de modo 'pre-sistemático' y los capta (esta es la esperanza de Williams) en el momento de su emergencia (…) En la medida en que ella capta los tonos de una época, permite ver qué hay en común entre discursos y prácticas, cuyos materiales son diferentes. Lo que impregna un período, más allá de las diferencias sociales, se inscribe en el campo recubierto por esta noción (Sarlo: 2000, 314).

Efectivamente, en el contexto de la primera década del siglo XXI los movimientos sociales (entre ellos muy especialmente los socioterritoriales de creciente importancia en agenda de temas de la Geografia académica contemporánea y de la enseñanza en el nivel medio y superior no universitario) han podido potenciar su capacidad para hacer valer sus intereses y perspectivas ideológicas en los distintos sistemas políticos nacionales. Los resultados de las nuevas movilizaciones sociales, la construcción de nuevos adversarios y los discursos centrados en un frontal rechazo al neoliberalismo, entre otros, se acoplaron a la estructura de sentimiento. Se encuentran en suspensión en el escenario cultural, agregando con su presencia una tonalidad, un carácter, que incide sobre el conjunto de valores y percepciones dominantes, pero sin doblegarlo. En palabras de Williams, las estructuras de sentir "pueden ser identificadas como experiencias *en solución*, a diferencia de otras formaciones semánticas sociales que han sido *precipitadas* y resultan más evidente y más inmediatamente aprovechables." (las bastardillas corresponden al autor) (Williams, 1997: 156). En este sentido la estructura de sentimiento es un proceso cambiante en el que encontramos prácticas dominantes (conjunto de normas que provenientes del pasado organizan el presente), residuales (aquellas, también del pasado, que conservan su sentido originario) y emergentes (que plantean discontinuidad y ruptura en base a lo existente en el tiempo presente). En efecto, las (más o menos novedosas, más o menos prolijas) prácticas emergentes (en especial durante la segunda mitad de la década del 2000) de enseñanza y aprendizaje de la Geografía Social con enfoque crítico en las escuelas secundarias, o en los Profesorados (que intentan dar cuenta del escenario sociocultural y político de los actuales territorios), se vinculan con formaciones que ya son manifiestas, dominantes o residuales. No obstante, la estructura de sentimiento se relaciona *como solución* con las formaciones emergentes. En este sentido,

ReDIEG

entonces, la estructura de sentimiento "es un campo de posibilidades, un límite a ese campo y un conjunto de líneas de desplazamiento hacia fuera" (Sarlo; 2001: 18). En efecto, la estructura de sentimiento se constituye en una experiencia social en la que se expresa la vivencia activa de valores, significados y creencias más o menos sistematizadas. Así la conciencia práctica de la enseñanza de la Geografía Social y Crítica presente en la estructura de sentimiento es un proceso experiencial. El material de dicha experiencia puede ser del pasado o del presente.

De acuerdo a lo aquí expuesto podemos afirmar que las nuevas prácticas de enseñanza de la Geografía con orientación crítica en sus distintos niveles intentan establecer relaciones entre el objeto a enseñar y las posiciones de poder social. Una clase de Geografía Social con enfoque de Geografía Crítica, más allá de sus fortalezas o debilidades conceptuales se presenta como una intención objetivada que brinda información sobre lo geográfico en sus múltiples dimensiones (humanístico-social y físico-natural) de una sociedad en particular en el presente (remitiéndose, por supuesto, al pasado). Una producción pedagógica y didáctica de este tipo en Geografía es, en suma, una secuenciación y organización conceptual de temas-objeto problematizados (pobreza, desigualdad, contaminación, extractivismo inmobiliario, extractivismo minero, depredación de bosques, entre otros) con un significado delimitable que expresa de una manera posible a lo socio-territorial como ámbito de las disputas y resistencias sociales[2]. Por este motivo, más allá de las eventuales y posibles debilidades conceptuales de los profesores en las aulas, el intento de planteamiento de temas desde una perspectiva crítica, se relaciona indubitablemente con la evidencia de lentos cambios en las formas y convenciones de la Geografía escolar. Estos cambios pudieron ir efectivizándose en las escuelas e Institutos de Formación Docente desde la década del 2000 tomando la experiencia de los noventa y con un marco político-cultural (que concibe a los problemas como sociales y no solo técnicos) impulsado explícitamente por las sucesivas presidencias de la Argentina del nuevo siglo. Es necesario, entonces, detenerse en los cambios operados en las prácticas dominantes de la estructura de sentimiento de mediados de la década de 2010 y desde allí observar el potencial de las clases de Geografía Social con orientación Crítica como prácticas residuales portadoras de un germen encaminado al cambio social en el marco de dichas nuevas prácticas dominantes.

ReDEG

2 "El territorio transita, entonces, por varias escalas diferentes, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba; por lo tanto, hay macro y microterritorios. Esto nos ofrece también la posibilidad de concebir la resistencia, no ya como el "otro" o lo opuesto del poder, sino como un constituyente de las relaciones de poder. El poder es mucho más que el conjunto de prácticas materiales como la coacción y el control físico, muy evidentes en la acción militar. El poder tiene también un carácter más simbólico, que se manifiesta, por ejemplo, en la construcción del consenso —el concepto gramsciano de hegemonía muestra cómo lo simbólico desempeña hoy un papel muy importante, fundamental, en la construcción del poder—" (Haesbaert; 2013).

Cambios en la estructura de sentimiento

Una nueva organización de los sentidos y valores, a través de las prácticas dominantes (que, como toda práctica dominante, se nutre de elementos del pasado para organizar el presente) se despliega en el nuevo escenario político argentino contemporáneo: esta se evidencia en un nuevo tipo de individualismo alejado de toda articulación política. En efecto, el discurso meritocrático asociado al esfuerzo de las familias y las personas orientado hacia el progreso tiende a constituirse en el eje doctrinario dominante del acceso a las oportunidades. Esto implica que lo emancipatorio como horizonte de la acción colectiva desaparece, lo cual incorporaría una dificultad adicional en la enseñanza de temas de la Geografía asociados a la tensión entre agencia y estructura en función del análisis del proceso de reproducción social (y del proceso de valorización). Este denso núcleo teórico, de interés primordial en una Geografía Social con perspectiva crítica, nos orienta a observar la actual modalidad de apropiación del excedente con las consecuencias ambientales y geográficas tematizadas actualmente en algunas aulas y escuelas, con mejor o peor nivel de resolución, pero, a fin de cuentas, efectivamente planteadas. En paralelo, la cancelación de lo emancipatorio como horizonte colectivo termina, a su vez, aterrizando como objetivo deseable y alcanzable exclusivamente por la vía individual, pero ahora como propuesta de autorreflexión y de trabajo sobre uno mismo orientado a la superación personal, el manejo consciente de las emociones, el desarrollo del pensamiento lateral y la optimización de las inteligencias múltiples. En cierta medida, el discurso predominante está atravesado por el ideal de lo que Giddens (1995) conceptualiza como construcción de una democracia de las emociones de la vida diaria. Esto último supone la realización y autonomía del yo: en efecto, esta democracia de las emociones de lo cotidiano (como la "revolución de la alegría" usada como uno de los *slogans* de la campaña presidencial de 2015 por la fuerza política ganadora de las elecciones presidenciales de la Argentina) pasa a formar parte, entonces, de la nueva cultura cívica expresada en las prácticas crecientemente dominantes dentro de la estructura de sentimiento actual, en los términos de Williams explicitados más arriba.

De este modo, también, de acuerdo a Giddens, se está pasando de una "política de emancipación" a una "política de la vida": en este sentido, la expansión de la democracia estará asociada al creciente acceso a la tecnología y los medios de comunicación electrónicos, a las terapias y libros de autoayuda y a la promoción de un espiritualismo enmarcado en un más o menos difuso budismo zen. Es así como desde una decisión individual, externa al mundo político se promueve el "meterse en la política" en términos colaborativos y cercanos a la lógica de voluntariado no confrontativo, a la vez que distanciados de la lógica militante, la cual, esta última, interpela a lo realmente existente, recreándose en cada punto concreto de

controversia a las matrices ideológicas clásicas: las que definen a la izquierda y a la derecha. "Meterse en política" como consigna de uno de los partidos de la actual alianza gobernante en la Argentina (Vommaro: 2014) supone realizar una extensión de la vida cotidiana hacia la esfera pública como una dimensión más de carácter opcional dentro del menú de variables que constituyen el estilo de vida elegido por los sectores medios. Pero también esta consigna es seguida (seguramente más como una necesidad que como una opción) por los sectores bajos y los empobrecidos, en los cuales muchas veces, por ejemplo, las mujeres que son cabeza de familia monoparental deben salir a explorar nuevas formas de vida para reproducir sus condiciones de vida en el marco de, en términos de Giddens (1996), una creciente des-tradicionalización[3].

Todo esto implica estar asistiendo a un momento histórico en la consolidación del cambio en la estructura de sentimiento, proceso que, es de prever, podría afectar al modo de abordaje de todos los temas de la agenda geográfica en las escuelas (como ser la explotación de los bienes comunes de la naturaleza, o las formas de acción colectiva de base territorial, entre tantos otros) plasmada en los diseños curriculares para la enseñanza en el nivel medio en diversas jurisdicciones argentinas. Pero, por sobre todo, se afectarían las condiciones del escenario de cultura política en el cual se encuentran inmersos los profesores, que necesitan llevar adelante problematizaciones través de la recontextualización de saberes académicos en base a los distintos valores organizados dentro de la ahora nueva estructura de sentimiento. No debe descartarse que, como resultado de las prácticas residuales (resistentes) de un número considerable de profesores de geografía actuando dentro de la estructura de sentimiento, desde algunos organismos públicos de gestión se promueva (e incluso se ensaye políticamente) la reducción de la cantidad de horas de esta asignatura en las escuelas o, directamente, se intente proceder a eliminarla de algunos años y orientaciones.

De este modo, a través de la estructura de sentimiento es posible observar en el presente las señales o las pistas que indican una fisura o grieta por la que puede surgir un tiempo distinto: estas moran en las prácticas ahora residuales de los profesores que continúan enseñando (o intentando enseñar) una Geografía Social con orientación de Geografía Crítica. Esas señales están ancladas en el pasado, en las prácticas residuales (no dominantes), que se encuentran ahora boyando sobre un nuevo mar caracterizado por un conjunto prácticas dominantes diferentes (individualistas, apolíticas), y en este juego inestable se vislumbran estas prácticas

3 "Un motivo por el que los debates entre izquierda y derecha han sido frecuentemente tan poco atractivos para gran parte de la población profana es sencillamente que no abordan estos nuevos campos de acción. Sería un error fundamental creer que la política de la vida es sólo una preocupación de los más ricos. De hecho, en ciertos aspectos ocurre lo contrario. Varios de los grupos más pobres de la actualidad (y no sólo en las sociedades desarrolladas) se enfrentan con más agudeza a los problemas de destradicionalización" (Giddens; 1996: 97).

emergentes, distintas, novedosas, que podrían a futuro contribuir en la definición de otro escenario cultural y político. Es decir, es posible distinguir un escenario en el cual enseñar Geografía Social (y Crítica) en términos aún más novedosos en tanto se pueda recuperar el residuo, el sedimento, de la experiencia aquilatada en las prácticas escolares durante los primeros años del nuevo siglo.

Necesitamos, por este conjunto de motivos descriptos, observar con cierto detenimiento las esferas por las que discurren los discursos y prácticas de los profesores en este escenario de modificaciones en la cultura política.

Las tres esferas en las que discurren discursos y prácticas en los ámbitos de recontextualización

La enseñanza de la Geografía Social en los ámbitos de recontextualización aquí considerados (escuelas secundarias y los Institutos de Formación Docente) será analizada en tres esferas estrechamente ligadas entre sí. Esta tarea se orienta pensar a la enseñanza de la geografía como una expresión de una acción cultural impulsada por los profesores que se sienten comprometidos con emprender tal camino.

Se entenderá aquí, de acuerdo a Giroux (1997), a los discursos como una forma de producción cultural que vincula la agencia y la estructura por medio de representaciones públicas y privadas organizadas y estructuradas concretamente dentro de las escuelas. Además, el discurso es entendido como un conjunto de experiencias que individuos y grupos viven y padecen dentro de contextos y ámbitos específicos. Una enseñanza de la geografía que asuma la forma de una acción cultural consciente necesitará examinar cómo los procesos de negociación de significados se producen y transforman dentro de estas tres esferas específicas, aunque relacionados, de circulación de los discursos, las cuales analizaremos a continuación[4].

La primera esfera: la de las condiciones objetivas

A esta esfera la entenderemos como "la forma en la que las fuerzas estructurales exteriores a la inmediatez de de la vida escolar construyen condiciones objetivas dentro de las cuales actúan las escuelas" (Giroux, 1997: 196). Dicha producción de condiciones objetivas opera por

4 Estas tres esferas son construidas aquí tomando como punto de referencia conceptual a los campos específicos de una pedagogía radical asumida como forma de una política cultural, propuestos por Giroux (1997), a los cuales este autor conceptualiza como los discursos de la producción, del análisis textual y de las culturas vividas.

ReDIEG

medio de los lineamientos pedagógicos impulsados desde los organismos de gestión, los cuales inciden sobre las condiciones de fomento o de neutralización de la interrogación crítica del mundo, o para el aprender nuevos contenidos relevantes de Geografía orientados a la formación de los estudiantes como ciudadanos. Esto no necesariamente se plasmará en escritos o documentos como Diseños Curriculares, sino que impregnará desde afuera a la institución escolar de la misma manera que permea a todas las dimensiones del quehacer social.

En tal sentido, la estructura de sentimiento, como proceso cambiante en el que algunas prácticas se van poniendo en juego a lo largo del tiempo, se expresa en acciones concretas ejercidas desde el poder institucional estatal. Desde diciembre de 2015 el principal partido de la alianza que ganó las elecciones de ese año en la Argentina es el mismo que gobierna la Ciudad de Buenos Aires desde el año 2007. El cargo de Ministro de Educación de la Nación a partir de aquel entonces pasó a ser ocupado por quien ya ejercía ese cargo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este ministro afirmó que en el ámbito de la Nación se aplicarían las políticas educativas en una sintonía similar a las de la ciudad. En esta última jurisdicción el apoyo a los programas de emprendedorismo, a la promoción de la innovación y a la creatividad aplicada a las iniciativas individuales alcanzó y guió una parte sustancial de la agenda del Gobierno de la Ciudad, siendo el área de Educación uno de los sectores fundamentales en los cuales se activó y puso en acto esta agenda.

En la Ciudad de Buenos Aires, en 2014, en ocasión de celebrarse el Foro Internacional de Innovación Educativa, en el plenario de cierre del mismo, cuya exposición estuvo a cargo del por entonces Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y actual Ministro de Educación de la Nación (Esteban J. Bullrich), el disertante le preguntó al público presente, mayormente compuesto por docentes, qué veían en una enorme pantalla azul instalada en el escenario con un punto negro en su centro. El público respondió "un punto". Inmediatamente el disertante comentó que se les había mostrado esa misma imagen a niños de jardín de infantes. Resultado: el ministro afirmó que recibió más de quinientas respuestas diferentes, como ser "la Tierra vista desde la luna, un elefante visto de lejos, mi abuelo visto desde arriba"[5]. A continuación agregó que se realizó la misma operación con adolescentes del último año de la escuela secundaria, quienes, invariablemente, respondieron "un punto". Conclusión del Foro, según el ministro: la escuela actual debe ser cambiada. Un niño, según el funcionario, que hoy, a los cuatro o cinco años, puede ver quinientas cosas distintas en ese punto negro, tendrá que poder ser capaz de ver mil, cuando tenga diecisiete. Por eso, afirmó el expositor, en la escuela, los conocimientos deben cumplir el papel de "hacer realidad los sueños".

5 Ver "Cerrando el FIED - Foro Internacional de Innovación Educativa" en la cuenta de Youtube.com de Esteban Bullrich https://www.youtube.com/watch?v=B-h8Ktas-mQ.

Pocos días más tarde, los equipos de comunicación de la Jefatura de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires publicaron un mapa de la Argentina con el dibujo de varios pequeños países económicamente más desarrollados dentro de él en un posteo que hicieron circular por las redes sociales, el cual se viralizó. El objetivo: interrogarse sobre cómo la Argentina, tan extensa territorialmente, no está desarrollada como aquellos otros países que (se asegura) sí lo están, para concluir con que "no podemos echarle la culpa a nadie de afuera, ni siquiera a la geografía. Fuimos nosotros mismos, o mejor dicho, fueron los que elegimos para que nos representen los que lo hicieron"[6].

Para un receptor algo distraído, los términos de esta propuesta comunicacional pueden resultar seductores, para quien los propaga, redituables y para la sociedad en su conjunto, peligrosos: el estímulo a imaginar excéntricas originalidades podría dar, por ejemplo, lugar a que la identificación realizada por un niño de ocho años del contorno de la provincia de Santa Fe con la bota usada por el abuelo en el monte para evitar las mordeduras de serpientes termine desembocando en temerarios procedimientos por parte de algunos adultos como, por ejemplo, intentar inscribir cartográfica y caprichosamente a Noruega en Santa Cruz para forzar afirmaciones sobre el petróleo y el desarrollo.

Por otra parte, así como el aprendizaje a través de la estimulación del pensamiento lateral no se produce en un vacío social de saberes y experiencias (la vida no se reduce a ver un punto negro en un fondo azul), tampoco el desarrollo territorial se efectiviza en el vacío geográfico (los países no son solo un contorno dibujado).

Por esta clase de motivos, desde el año 2013, distintas instituciones educativas y universitarias se estuvieron expresando contrarias a la eliminación de la disciplina Geografía del quinto (y posiblemente también del cuarto) año de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. No se trataba de un reclamo corporativo en demanda del mantenimiento de horas de clase, sino, en realidad, de hacer explícitos los problemas de una concepción educativa basada en una férrea lógica comunicacional mercadotécnica que banaliza los contenidos. Los profesores no se niegan necesariamente a promover el "hacer realidad los sueños" sino que proponen otorgarle densidad conceptual a los mismos. Eso supone comunicar el conocimiento necesario para poder mirar mapas (y al mundo) con cautela y atención (y no "sin mucho esfuerzo", como amigablemente invitan los comunicadores de la por entonces Jefatura de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). Tal vez, recordar el radicalmente pacifista discurso "Tengo un sueño" durante la marcha a Washington por

6 Ver la publicación del 9/11/ 2014 en cuenta de Facebook del por entonces Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: https://www.facebook.com/mauriciomacri/photos/a.105382683477.113835.55432788477/10152883619098478/?type=3&theater.

Trabajo y Libertad de Martin Luther King, el 28 de agosto de 1963, instando a la coexistencia interracial, ayude a pensar sobre el soñar, pero con los pies sobre la tierra. Los afro-estadounidenses de los sesentas sabían muy bien de qué hablaban y qué les esperaba: ásperas situaciones, duros antagonistas y algunos balazos. No había contexto para eslóganes huecos. Y aún así, soñaron. Con sensatez.

Los adolescentes de quinto año y los adultos consultados por el ministro están en lo correcto: en ciertos marcos un punto es solo un punto. Por eso puede resultar poco conveniente (y hasta conceptualmente improcedente) empezar a ver cosas donde no las hay y comparar forza-damente con nulo conocimiento de Geografía a Holanda con Formosa: así, difícilmente, los sueños de desarrollo alberguen algún potencial transformador.

Estos comunicadores nos dicen: la cuestión del desarrollo "está en nuestras manos". Entonces "nuestras manos" necesitan en la escuela secundaria profesores con buen criterio nutriendo sueños: concertar en relación al desarrollo supone desplegar conocimientos serios para encarar un diálogo social amplio, maduro y no infantilizado. La enseñanza de la geografía y las ciencias sociales se constituye en un aspecto más, entre otros ineludibles, en el proceso de construcción de esa ciudadanía responsable.

La segunda esfera: la de la lectura de formas culturales en un sentido transformador

La segunda esfera alude a las posibilidades y límites de impulsar la lectura de las formas culturales vigentes de un modo distanciado o crítico. Esto instala a los diferentes textos que circulan en las aulas como objetos culturales privilegiados, a los cuales, a través del trabajo crítico, se les puede dar un abordaje con un sentido orientado a generar las condiciones para un proceso transformador de los individuos.

En efecto, en la enseñanza de la Geografía en el Profesorado (y por extensión en la escuela secundaria) se necesita reforzar la tarea de poner la atención en la centralidad de cada individuo como portador a la vez que co-constructor de derechos ciudadanos. Como ya hemos señalado en otros lugares (Tobío; 2011a, 2011b) existe una relación entre la cons-trucción —la producción— subjetiva y lo político como espacio de disputa y de diálogo, de enfrentamiento y de consenso. Cada alumno así, en el aula, puede constituirse como alguien ubicado en una situación política concreta (lo que a él/ella le pasa en un territorio concreto en este momento preciso que no es solo un hoy, sino el producto de una serie de circunstancias históricas atravesadas por lo contingente): la propuesta es crear individuos con conciencia política. Las condiciones objetivas antes enunciadas en la primera esfera requieren ser interpeladas e interpretadas. Solo se logra esto con un adecuado andamiaje conceptual y un

ReDIEG

repertorio adecuado de documentos: el Profesorado debe otorgar claves para saber sobre su la existencia de dicho repertorio y sobre sus modos posibles de decodificación.

En este sentido, el objetivo de formar ciudadanos políticamente conscientes en el aula (tanto en la escuela media como en el Profesorado), no debería apuntar a una producción cerrada, esencializada o ahistórica sino a una construcción enmarcada en coordenadas históricas claramente definibles. Este individuo se hace cargo de la complejidad política y la reconoce como existente, y, así, en los problemas identificados en la comunidad política en la que vive poder inscribir los contenidos de la Geografía. Por eso, la Geografía que se enseña y aprende en las escuelas se encuentra con una circunstancia que necesita ser problematizada: desde afuera se propone ahora una institución educativa orientada a "cumplir los sueños" sin que estos sueños guarden relación alguna con la conflictiva social o con las condiciones que posibilitan considerar las carencias de origen socioeconómico y político objetivas sobre las que dichos sueños se recuestan. Estas prácticas dominantes, de origen exterior al Profesorado y a la escuela secundara, a sus dinámicas y a sus objetivos tradicionales, apuntan a promover la creatividad y la imaginación pero nada dicen sobré qué contenidos de la Geografía son relevantes transmitir como parte del acervo cultural. Tampoco queda claro en qué tradiciones pedagógicas o didácticas se inscriben estas propuestas de promover el cumplimiento de los sueños individuales de los estudiantes.

No obstante, más allá de la intrusión de estas concepciones externas a la escuela, las cuales buscan impactar sobre las prácticas pedagógicas, constituyéndose en el centro de las prácticas dominantes de esta estructura de sentimiento, también nos encontramos con las prácticas residuales, anteriores, las cuales, a su vez, se encuentran en sintonía con producciones pedagógicas concretas, como es el caso de las prácticas desarrolladas por los profesores (con todas sus heterogeneidades y contradicciones) a lo largo de la década del 2000. Algunas de estas prácticas están desarrolladas en contextos propicios para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía Social con una orientación crítica como sucede en las escuelas en la que se puede enseñar esta disciplina en el marco del Diseño Curricular de Geografía de la provincia de Buenos Aires, el cual fue tomado como modelo e inspiración para el desarrollo de los diseños de varias de las jurisdicciones de la Argentina.

La enseñanza de la Geografía en el Profesorado contribuiría, por lo tanto, a la realización de individuos comprometidos en transformarse en actores políticamente conscientes que se autoconstruyen como tales, pero que, por la misma vulnerabilidad de su procedencia necesitan de las herramientas que aporta la institución educativa para una lectura provechosa de lo cultural en términos de la transformación individual y social: el saber científico y técnico, la capacidad argumentativa, la ampliación del vocabulario —con la consiguiente mayor capa-

RedIEG

cidad de nombrar cosas para operar luego sobre ellas—, todos recursos que (con más énfasis en el caso de los estudiantes de escuelas medias) no se podrán encontrar en muchos casos en su vida cotidiana, incluso en aquellos hogares con mayores capitales culturales.

La tercera esfera: la de los dilemas en los modos de habitar las formas culturales

La tercera y última esfera alude a la manera en que individuos y grupos que enseñan y aprenden Geografía habitan las formas culturales de la "estructura de sentimiento". Si las clases de Geografía de los niveles superior no universitario y medio se transforman en uno de los terrenos en los que interaccionan diversas prácticas constitutivas de la estructura de sentimiento, dicho juego se pone en movimiento debe tener en cuenta el escenario mediático-comunicacional, desde el cual se construyen los relatos que integran la agenda de temas de discusión cotidianos de la sociedad civil. Estos están vinculados a los temas geográficos más o menos presentes en los diseños curriculares jurisdiccionales, pero a los cuales se les tiende a dar, desde los mismos medios de comunicación, una respuesta cerrada cargada de connotaciones morales y con muy escaso conocimiento de los temas allí implicados[7], lo cual, a su vez, se ve agudizado en el marco de la polarización política que ha caracterizado al comienzo del siglo. A su vez, la mediatización, con sus simplificaciones, acentúa el problema de dificultad en la búsqueda de matices de los temas y problemas a la vez que erosiona toda posibilidad de pensamiento (no solo el crítico).

Se entiende que la mejor manera de aproximarse al problema-objeto de reflexión construido no conviene realizarla en términos dicotómicos, binarios, de disyuntiva, sino tratar de pensar de manera dilemática, es decir, considerando que el objeto de discusión (lo que sucede adentro del aula con la negociación de significados entre actores) se encuentra atrapado, envuelto, aprisionado en una malla de relaciones de fuerzas que requieren por parte de quien reflexiona (que es quien dialoga con los alumnos en el aula) de una decisión que ordene y jerarquice los hilos de esa red a sabiendas de que quien intenta ese ordenamiento y desvelamiento de los mecanismos de poder también está constreñido por una red de fuerzas que incide en esa toma de decisiones. Reconocer la malla de poderes en el objeto construido y en uno mismo es abandonar la pretensión de querer solucionarlos (al menos de manera

7 Según Svampa, al realizar un balance en torno a los populismos del siglo XXI, es inevitable considerar el papel que le cabe a los medios de comunicación en este proceso de empobrecimiento. En efecto, "(…) todo ensayo de complejización, profundización y agudeza que se tiende a hacer desde el campo de la investigación político-académica se debilita o muere una vez que ingresa al campo político-mediático, donde sólo se admiten las respuestas unidimensionales, cargadas de valoración —sean negativas o positivas— muy dependientes del contexto de polarización vigente" (Svampa; 2016: 475)

inmediata). Este reconocimiento implica habitar las formas culturales en las cuales se encuentran los individuos captando en toda su complejidad la trama de fuerzas que operan sobre él y de las que, habitualmente, no se tiene conciencia.

Entonces es necesario preguntarse: ¿cómo develar esos elementos presentes en el campo de fuerzas sociales? También ¿cuánto (o qué) de lo que se está buscando y pensando en el campo de la Geografía es útil, pertinente o relevante para los estudiantes que transitan la educación media? O, en otros términos, para un futuro profesor, preguntarse "¿cómo habito esto que elegí, esto es, una carrera como la de enseñanza de la Geografía?" y en el caso de un estudiante de la secundaria "¿Cómo reconozco en mí las fuerzas sociales que operan en distintas escalas y que constituyen al territorio al que pertenezco?"

La formación de los docentes en Geografía convendría, en tal sentido, orientarla hacia una preparación clave: el saber que necesitará estar preparado para toparse con "temas" y "cuestiones" que no intentaba buscar. Dicho en otros términos: un buen profesor de Geografía necesita realizar el largo recorrido de aceptar la incertidumbre, no aferrarse a lo previsible, estar dispuesto a cambiar y, a pesar de todo esto, no dejar de tomar posición. Habitar y dejarse habitar por un escenario de cambios inesperados e incertidumbre.

Si bien en los últimos treinta años la comunidad académica de los profesores de geografía y de geógrafos interesados o preocupados en la cuestión de la enseñanza media en la Argentina ha dado muestras de una importante capacidad de pensar desde categorías teóricas, aún debe saldar cuentas pendientes con el legado que porta en las escuelas medias y en el profesorado, caracterizado por un fuerte empirismo y una persistente tendencia al encierro de carácter defensivo frente a otras disciplinas. Esto forma parte también de las prácticas residuales. Sin esta predisposición anímica para superar el propio pasado y sin una formación adecuada para dar el salto epistemológico correspondiente, el pensar en el cómo se habitan las formas culturales se torna un imposible desde la enseñanza de una geografía comprometida con el cambio social. En este sentido es dable pensar la necesidad de la adquisición de un habitus[8] que no se entregue ni a la indulgencia ni a la resignación frente a las realidades sociales, encuadrables éstas en una agenda geográfica de potentes resonancias al interior de las aulas en la escuela media y en el profesorado. Se supondría, por lo tanto, que los profesores del nivel medio y superior no universitario podrían cumplir la doble tarea de transferir saberes geográficos y, desde allí, generar instancias emancipadoras en tanto se constituyesen primero

ReDIG

8 En los términos de Pierre Bourdieu (2007) en tanto necesidad de reflexión sobre las regulaciones en la producción de conocimiento teórico en relación al rol de los intelectuales. De hecho, se trata de evitar la ilusión de que los principios que rigen para estudiar lo social no rigen para el investigador en ciencias sociales, quienes se encontrarían salvaguardados de las clasificaciones por ellos mismos construidas.

ellos mismos como individuos integrantes de un sujeto político colectivo orientado hacia la emancipación. De esta manera, de lo que se trata es de dar cuenta de la posibilidad de producir enunciados políticamente potentes a la vez que temáticamente relevantes orientados a la promoción de reflexión geográfica sobre amplias franjas de la población.

Conclusiones: un tiempo distinto

El "giro latinoamericano" de la segunda década del siglo XXI en la Argentina deja en evidencia que se está migrando desde una perspectiva que concibe a la política como dimensión de transformación de la vida a considerar que el cambio y la solución a los problemas sociales y geográficos pasaría por el desarrollo de una especie de utopía tecnocrática con ciertas reminiscencias desarrollistas, sumado a un espiritualismo *prêt-à-porter*. No queda establecido con claridad desde la nueva configuración política expresada en la alianza gobernante vigente hacia dónde se quiere (erradamente o no) ir, lo cual introduce una complejización en el escenario objeto de esta ponencia: aquel que señala que este giro opera como un corte entre cultura y política, por un lado, y utopía tecnocrática, por el otro. De ser esto así será necesario pensar una sutura, en la cual la enseñanza de la geografía en las escuelas y la formación de profesores en los profesorados cumplen un papel importante.

También implicaría considerar el riesgo de la posible cancelación del despliegue de una micropolítica en las aulas de carácter transformador que obligue a un repliegue de los presupuestos y las posiciones docentes desplegadas tanto en los Profesorados de Geografía como en las escuelas secundarias en las que se enseña de un modo más o menos crítico a esta disciplina desde hace quince años. Pero, no obstante, en estos años que corren, que muestran un cambio de ciclo político y cultural, pensar desde la academia sobre la estructura de sentimiento posibilita observar a este presente, plagado de inconsistencias y difusas ideas como las de "cumplir los sueños" de modo individual e independiente de lo social, como un tiempo en el que hay pistas, boyas, que indican los puntos de suspensión por el que podrá, a futuro, surgir un tiempo distinto.

Pero ese tiempo distinto no lo sería solo respecto de las nuevas coordenadas ideológicas y políticas que ahora traen los gobiernos de signo contrario a los predominantes en la primera década del siglo XXI en América latina, sino que puede constituir el surgimiento de un tiempo diferente al desplegado también en esa primera década. Algo más de diez años en los cuales, muchas veces, se ejecutó un desordenado trabajo en las aulas, en el que se cruzaba desprolija pero vitalmente el pensamiento freiriano con el constructivismo, junto, a su vez, a perspectivas procesuales o relacionales de la Geografía hibridizadas con perspectivas estáticas e

inventariales. Estas prácticas muchas veces estuvieron asociadas a la búsqueda desesperada por reencontrarse con la "verdadera geografía", con esa identidad de la Geografía que parece querer irremediablemente escurrirse y que se presenta como ineludiblemente móvil. Nada de este magma en el pasado reciente impidió que unos cuantos profesores intentaran, por el medio que se tuviese a mano, enseñar una Geografía Social con una mirada crítica, aunque muchas veces sólo lo lograsen realizar parcialmente, con enormidad de vacíos y varios errores de concepto. Queda el sedimento. El esfuerzo no necesariamente se tiene que perder.

Si en las prácticas dominantes en la estructura de sentimiento actual se produce una agudización de la pérdida de la dimensión transformadora de la política, se podría auscultar en el Profesorado todo aquello que es silencioso y procesual en la geografía que se empezó ya a trabajar, como reiteradamente se señaló en este texto. La lectura de la teoría de los grandes geógrafos preocupados por el cambio social como Harvey, Santos o Peet, entre tantos otros, puede implicarle a los profesores constituirse en actores políticos críticos y método-lógicamente escépticos frente a las propuestas invasivas individualistas y apolíticas de "cumplir los sueños" y, tal vez, a descorazonarse al vislumbrar un menor espacio para la articulación política. Pero eso es, no obstante, es un estar profundamente activo en el sigilo.

Si los nuevos tiempos que corren configuran en la densa y compleja estructura de sentimiento a la utopía tecnocrática con su maquinaria "productora de sueños" apolíticos e individualistas como conjunto cristalizado de prácticas dominantes, esto debería empujarnos a tener presente que las sociedades se encuentran en movimiento y cambio constante. Esto es así, efectivamente, en un despliegue de tendencias dentro del campo de dominación específico. Esta cultura, como todas, incluye aspectos de su pasado: las prácticas docentes en las escuelas secundarias y los aprendizajes en los Profesorados en los últimos quince años se articulan con procesos iniciados hace ya más de veinticinco. Ese pasado no es arcaico, sino todo lo contrario: éste se halla activo en el proceso cultural como un efectivo elemento presente. Habrá que cuidar aquí que este aspecto residual no sea absorbido por la cultura dominante (a través de reinterpretaciones, disoluciones, inclusiones y exclusiones discriminadas) sino que logre mantener una distancia con la misma. De este modo será posible que nuevos valores, conceptos y preocupaciones geográficas puedan constituirse efectivamente en alternativas frente al poder dominante. Pero también frente a las desprolijas prácticas residuales de enseñanza de la Geografía Social (y crítica) del pasado reciente en las instituciones educativas, de las cuales es imprescindible recoger su importante legado para avanzar en una enseñanza de la disciplina orientada hacia la emancipación y el estímulo al deseo de saber Geografía en las nuevas generaciones para la transformación personal y social.

RDEG

Bibliografía

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Busch, S. (2015). "La incorporación de la Geografía Crítica al currículum en la Argentina: un estudio de las disputas entre actores y enfoques en la reforma de los '90". *Biblio 3W.* [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 5 de enero, vol. XX, n.° 1107, http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1107.htm [30 de abril de 2016].

Eagleton, T. (2016). *Esperanza sin optimismo*. Barcelona: Taurus.

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

Giddens, A. (1996). *Más allá de la izquierda y la derecha. El futuro de las políticas radicales*. Madrid: Península.

Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gurevich, R.; Ajon, A.; Bustos, M. y González, D. (2012). "Un análisis curricular de contenidos ambientales: decisiones sobre enfoques y valoraciones sociales". *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.* Mérida, n.° 18, págs. 9-30

Haesbaert, R. (2013). "Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad". *Cultura y representaciones sociales.* vol. 8, n.° 15, México: UNAM, págs. 9-42.

Hollman, V. (2006). *La Geografía crítica y la subcultura escolar: una interpretación de la mirada del profesor*. Tesis de Doctorado, Buenos Aires: FLACSO.

Paramio, L. (2006). "Giro a la izquierda y regreso del populismo". *Nueva Sociedad.* n.° 205, septiembre-octubre, Buenos Aires, págs. 62-74.

Rovira Kaltwasser, C. (2014). "La derecha en América Latina y su lucha contra la adversidad". En *Nueva Sociedad.* n.° 254, noviembre-diciembre, Buenos Aires, págs. 34-45.

Sarlo, B. (2000). "Raymond Williams. Una relectura". En: Moraña, M. (Ed.). *Nuevas perspectivas desde/sobre América Latina: el desafío de los estudios culturales*. Santiago: Cuarto propio, págs. 309-318.

Sarlo, B. (2001). "Prólogo a la edición en español. Raymond Williams: del campo a la ciudad". En: Williams, R. *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós, págs. 11-22.

Svampa, M. (2006). *Debates latinoamericanos. Indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. Buenos Aires: Edhasa.

Tobío, O. (2011a). "Del sujeto espectador al sujeto político: enseñar geografía en contextos de creciente virtualización". *Anekumene.* [En línea]. vol. 1, n.° 5. http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/9 [28 de abril de 2016].

Tobío, O. (2011b). "Deus ex machina. Sobre despolitización y clausura de los dilemas en la enseñanza de la Geografía". *Revista Geográfica de América Central.* [En línea]. San José de Costa Rica: EUNA, Número especial EGAL 2011

ReDEC

http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2821/2696 4 de mayo de 2016].

Vommaro, G. (2014). "'Meterse en política': la construcción de PRO y la renovación de la centroderecha argentina". *Nueva Sociedad*. n.° 254, noviembre-diciembre, Buenos Aires

Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, págs. 57-72.

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 421-435.

Sectores populares y construcción didáctica de contenidos de enseñanza: nuevas preguntas para la Didáctica Específica de la Geografía

Liliana Trigo; Analía Rotondaro; Natalia Flores; Andrés Flouch; Soledad Reyes[1]

Resumen

Este trabajo presenta la definición del problema de investigación y los objetivos del Proyecto: "Enseñanza de la Geografía en escuelas secundarias del conurbano bonaerense: selección y organización de los contenidos interrelacionando sistemas de conocimiento provenientes de la ciencia y de los sectores populares", que se desarrollará en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján entre los años 2016 y 2018.

El problema de investigación fue definido a partir de reflexiones sobre nuestra práctica como formadores de profesores de Geografía y como investigadores en Didáctica Específica de la Geografía. Partimos del análisis de autoevaluaciones realizadas por nuestros residentes y los modos cómo han superado problemas en la selección y organización del contenido disciplinar a partir del enfoque de la Enseñanza para la Comprensión —EpC— (Pogré, 2001; 2012). Por otro lado, nuestras investigaciones en torno al pensamiento de profesores de Geografía

1 Mg. Liliana Trigo, Docente-investigadora, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, correo electrónico: trigolili@gmail.com; Lic. Analía Rotondaro, Docente-investigadora, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, correo electrónico: analiarotondaro@hotmail.com,; Lic. Natalia Flores, Docente-investigadora, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, correo electrónico: natycflores@hotmail.com; Prof. Andrés Flouch, Docente-investigador, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, correo electrónico: andresflouch@hotmail.com, y Prof. Soledad Reyes, Docente-investigadora, Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, correo electrónico: soledad81.sr@gmail.com.

abrieron nuevos interrogantes acerca de la resignificación del sujeto de aprendizaje y la definición de contenidos de enseñanza al elaborar propuestas para el aula en el contexto del Modelo Didáctico de Interrelación Paradigmática (Maimone y Edelstein, 2004). Para seguir profundizando estas cuestiones consideramos muy fértiles los desarrollos epistemológicos y metodológicos de las Geografías de la Vida Cotidiana —GVC— y los aportes del mapeo colectivo (Risler y Ares, 2013) como metodología para sistematizar conocimientos cotidianos y populares.

Esta investigación pretende: a) analizar y sistematizar los aportes de los enfoques de la EpC y las GVC a la definición de ejes de contenidos de enseñanza en un contexto de enseñanza intercultural de la Geografía; b) diseñar actividades de aula basadas en el mapeo colectivo; c) redefinir el momento didáctico de la selección y organización de contenidos de enseñanza al planificar unidades didácticas.

Palabras Clave: Formación docente - Didáctica Específica de la Geografía - Enseñanza intercultural de la Geografía - Reflexión sobre la práctica.

REDIEG

Summary

This paper presents the definition of the research problem and objectives of the project: "Geography Teaching in secondary schools of Buenos Aires province: selection and organization of contents interrelating knowledge systems which come from science and popular sectors", which will be developed in the Education Department of the National University of Luján between the years 2016 and 2018.

The research question was stated from reflections on our practice as teachers' trainers of Geography and as researchers in specific didactic of Geography. We start from the analysis of self-assessments made by our trainee at the end of their teaching practices and ways of how they have overcome problems in the selection and organization of disciplinary content basing on the teaching for comprehending approach (Pogré, 2001; 2012). Furthermore, our investigations around the thinking of Geography teachers who work with young people from popular sectors in suburban Buenos Aires opened new questions regarding the redefinition of the subject of learning and the definition of teaching contents in developing proposals for the classroom in the context of the Didactic Model of Paradigmatic Interplay (Maimone y Edelstein, 2004). To further deepen these issues, we consider very fertile epistemological and methodological developments of the Geographies of Everyday Life and the contributions of collective mapping (Risler y Ares, 2013) as a methodology to systematize popular and everyday knowledge on specific territories.

The research presented aims to: a) analyze and systematize the contributions of teaching for understanding approaches and everyday life geographies axes defining teaching content in a context of intercultural teaching of geography; b) design and test classroom activities based on the collective mapping to analyze its potential as a recording device and the teaching of knowledge built on sociocultural where Young people from popular sectors belong to; c) redefine the teaching time of selection and organization of teaching content when planning teaching units in a context of intercultural teaching of geography.

Keywords: Teacher training - Specific Didactics of Geography - Teaching. Reflection of practice - Geography teaching Intercultural.

Introducción

La investigación que presentamos en esta ponencia gira en torno a pensar cómo redefinir la construcción didáctica de contenidos geográficos escolares al poner en diálogo el enfoque de la Enseñanza para la Comprensión, las Geografías de la Vida Cotidiana y el modelo didáctico de interrelación paradigmática en el contexto de una enseñanza intercultural de la Geografía a estudiantes secundarios pertenecientes a sectores populares.

La definición de los sectores populares no es unívoca. La delimitación del sujeto que encierra la categoría de "lo popular", depende de la perspectiva socioantropológica asumida al concebir la sociedad, el hombre, la cultura y el conocimiento. Según Alcira Argumedo (1996), los sectores populares tienen un alto grado de heterogeneidad en su composición en toda Latinoamérica. Para dicha autora hoy el sujeto popular comprende tanto a los trabajadores insertos formalmente en la actividad económica como a las crecientes capas laborales ligadas con trabajos precarios e informales y a la población marginada de los esquemas productivos y de intercambio.

Asimismo, en torno a este concepto Maimone y Edelstein (2004) y Trigo y Edelstein (2014) sostienen que la identificación de los sectores populares no está únicamente vinculada a sus condiciones materiales de existencia y el lugar que ocupan en la estructura social y económica. Desde la perspectiva de las autoras, los sectores populares tienen la particularidad de poseer saberes, conocimientos y habilidades construidos en los contextos socioculturales de pertenencia, que forman parte de un desarrollo cultural rico y complejo. En el caso del conurbano bonaerense forman parte del conjunto de migrantes internos llegados de las provincias del norte argentino.

En nuestras investigaciones centramos la atención en habitantes de barrios obreros y asentamientos del conurbano bonaerense que son principalmente migrantes internos a los que se suman inmigrantes limítrofes y que se caracterizan por culturas y espacialidades específicas.

Nos preocupan particularmente los adolescentes y jóvenes pertenecientes a estas familias, teniendo en cuenta que sus modos de pensar y actuar en el territorio constituyen prácticas culturales y espacialidades específicas que contribuyen a la conformación de una sociedad argentina contradictoria y diversa culturalmente. Al mismo tiempo constituyen saberes geográficos relevantes, por lo cual su valoración y puesta en diálogo en el proceso de enseñanza con el contenido geográfico científico, contribuirían a reducir la problemática del fracaso escolar de estos alumnos.

Como respuesta a modos de exclusión por desconocimiento y desvalorización -acto discriminatorio que no sólo se circunscribe al sistema educativo, sino a otros planos de la vida social y cultural- los sectores populares desarrollan estrategias de ocultamiento de sus identidades culturales para no sentir el peso de los estereotipos y prejuicios que portan los preceptos europeizantes de la matriz de pensamiento occidental. En este sentido, Maimone y Edelstein plantean en relación con las consecuencias que tiene este ocultamiento "(…) algo que en principio debiera ser un sentimiento positivo y potenciador de las propias capacidades se transforma en algo limitante para el desarrollo (...)" (2004: 102). Por otra parte, el reconocimiento y la valoración positiva de la cultura de los sectores populares, contribuiría a desarrollar la autoestima de estos grupos y el reconocimiento por parte de ellos mismos de sus propias fortalezas y capacidades.

Una problemática educativa crucial presente en el sistema educativo y en la enseñanza escolar específicamente, es el no reconocimiento y la invisibilización de la cultura de los alumnos pertenecientes a sectores populares. De este modo, creencias, valores, mitos, saberes y conocimientos prácticos en relación con el territorio son muchas veces concebidos por diferentes agentes del sistema educativo como supersticiones, conocimientos vulgares y nociones del sentido común que necesitan ser resignificados a través de la enseñanza de conocimientos científicos que son reconocidos por la escuela como los únicos en los que pueden reposar criterios de autoridad. Dichos criterios se basan en los modos de validación de la ciencia y en la legitimación social.

Centrar la atención en habitantes de barrios de sectores populares del conurbano bonaerense, que son principalmente migrantes internos involucra el reconocimiento de una característica particular de estos grupos que es invisibilizada y negada por miradas universales de definir el sujeto y la cultura. En este sentido, implica considerar sus cosmovisiones y prácticas territoriales como particularidades culturales que forman parte de lo que Alcira Argumedo (2004) define

como la riqueza de su singularidad. Esta postura abona a la idea de concebir a la sociedad como un todo diverso y complejo culturalmente y a valorar la riqueza constitutiva de esa diversidad y diferencia cultural. Hablar de diferencias culturales y valorar posi-tivamente esta condición de la sociedad argentina, contribuye a una reflexión crítica sobre principios organizadores del pensamiento nacional que han contribuido a la presentación de una cultura homogénea, homologada a la condición de origen y nacionalidad de los sujetos. En otras palabras, la idea de una cultura nacional, apoyada sobre la base del principio binario civilización-barbarie y de actuales pensamientos estereotipados que definen la existencia de una cultura universal argentina —heredada de la cultura eurooccidental cristiana— con-tribuyeron a la definición de un "otro" inferior. El reconocimiento político de la cultura de los sectores populares tiene también repercusiones que trascienden el espacio áulico. Estos grupos poseen en sus modos de organizarse ante determinadas situaciones problemáticas, como así también, en las estrategias de supervivencia que desarrollan, un acervo cultural que podría aportar conocimientos, saberes y valores relevantes para toda la sociedad. De esta manera, nos alejamos de aquellos posicionamientos que definen a los sectores populares únicamente desde sus carencias y sus necesarias reivindicaciones políticas, sociales y económicas. Nuestro pensamiento en torno al reconocimiento de la diversidad cultural y a la visibilización de las especificidades culturales que poseen los grupos sociales de sectores populares, significa un aporte más al debate de la homogeneidad vs heterogeneidad cultural, debate que atraviesa actualmente los proyectos de desarrollo nacional de los países latinoamericanos.

ReDIEG

El problema de investigación

El problema de investigación fue definido a partir de dos aportes fundamentales. Por un lado, las reflexiones sobre nuestra práctica como formadores de profesores de geografía y por otro, de los resultados e interrogantes que surgieron a partir de las conclusiones de nuestra última investigación[2].

Partimos del análisis de autoevaluaciones realizadas por nuestros residentes al finalizar sus prácticas docentes y los modos en cómo han superado problemas en la selección y organización del contenido disciplinar a partir del enfoque de la Enseñanza para la Comprensión

2 Retomamos aquí las conclusiones del proyecto de investigación: "La diversidad cultural en las clases de Geografía del nivel Polimodal: Reflexión y acción con miras a su reconocimiento y valoración en escuelas que atienden a sectores populares del conurbano bonaerense" radicado en el Departamento de Educación de la UNLu y desarrollado entre los años 2010.y 2014 por el siguiente equipo de investigación: Dra. Graciela Carbone (Directora); Mg. Liliana Trigo (Co-directora) Lic. Analía Rotondaro (Integrante); Lic. Natalia Flores (Integrante); Prof. Andrés Flouch (Integrante) y Prof. Soledad Reyes (Integrante).

(Pogré, 2012). El análisis mencionado nos posibilitó definir una de las dificultades expresadas con mayor frecuencia en lo que respecta al momento de diseño de la propuesta didáctica. Dicha dificultad está asociada a cómo acercar la geografía académica con sus preguntas y enfoques sobre la realidad, a su enseñanza en un contexto concreto y situado.

Aún cuando los residentes tienen claridad respecto al paradigma de pensamiento geográfico en el que van a contextualizar dicho tema, la dificultad aparece en dos instancias: en primer lugar, la definición y explicitación clara del posicionamiento ético-político con el que se comprometen como profesores (el sentido de la enseñanza del o los temas asignados) y las metas a las que aspiran que lleguen sus alumnos (los logros de aprendizaje que se esperan) y en segundo lugar, la selección y organización de conceptos disciplinares potentes que concreten las intencionalidades y orienten la práctica de enseñanza. En este caso, los futuros profesores se encuentran ante el problema de dilucidar el nivel de generalidad e inclusividad de los conceptos para poder explicar, integrar e interrelacionar temas, casos y ejemplos que posteriormente se distribuirán en la secuencia de clases.

En cuanto a nuestras investigaciones en torno al pensamiento de profesores de geografía que trabajan con jóvenes de sectores populares en el conurbano bonaerense abrieron nuevos interrogantes en relación con la resignificación del sujeto de aprendizaje y la definición de contenidos de enseñanza al elaborar propuestas para el aula en el contexto del Modelo Didáctico de Interrelación Paradigmática (Maimone y Edelstein, 2004). Este modelo (MIP) se creó en el trabajo con niños de sectores populares. Se basa en que estos niños y jóvenes desarrollan una estrategia de ocultamiento de su identidad porque ésta es construida en condiciones de exclusión y marginalidad. En el contexto del aula este hecho se convierte en un obstáculo para el desarrollo de conceptos. Según Vigotsky (1982) los conceptos cotidianos posibilitan la aparición de los no espontáneos que se desarrollan a partir de la instrucción escolar; al mismo tiempo los conceptos científicos abren el camino para el desarrollo de los primeros. Alrededor de esta premisa las investigadoras citadas construyen el MIP que se basa en dos supuestos fundamentales. El primero, considerar que cada una de las cosmovisiones alternativas a la ciencia representa un sistema teórico metodológico constitutivo de la cultura de grupos humanos particulares. Por lo tanto es posible designar con el término paradigma a toda construcción de conocimiento que implique una forma particular de ver el mundo y operar en él. El segundo, proponer en el plano didáctico, la consideración de ambos conocimientos en igualdad de status. Es posible entonces hablar de una interrelación paradigmática. Dicha interrelación consta de los siguientes pasos:

1. Definición de los contenidos a enseñar. Un primer momento de tarea anticipada del docente en el que se deben establecer los ejes y conceptos estructurantes de la disciplina

ReDIG

a enseñar y los ejes y contenidos estructurantes del grupo poblacional con el que se trabaja.

2. Despliegue de las estrategias desarrolladas en la vida cotidiana por los alumnos en su contexto de pertenencia. Supone una instancia de valoración y por lo tanto facilita que vaya surgiendo el conocimiento que posee el grupo sociocultural al que pertenecen los alumnos. Aparecen así problemas reales y propios del grupo con lo que se agrega un componente estable y duradero.
3. Sistematización de los conocimientos producidos en el ámbito de pertenencia.
4. Procesamiento de nueva información y sistematización de los conocimientos producidos en el contexto científico.
5. Intervinculación, comparación y valoración de ambos conocimientos.
6. Síntesis y producción de nuevos conocimientos en el aula.

Nuestra última investigación tuvo como objetivo el análisis del pensamiento que profesores de geografía de la Escuela Secundaria n.° 2 del partido de General Rodríguez construyeron sobre la diversidad cultural de sus alumnos caracterizados como pertenecientes a sectores populares, después de un proceso de discusión, reflexión y actualización de supuestos teóricos en relación con la diversidad cultural y la enseñanza. Además se intentó analizar cuáles deberían ser las características de nuevas propuestas didácticas para la enseñanza de la Geografía basadas en el MIP.

El proceso de reflexión que sostuvo el grupo de docentes participantes permitió replanteos interesantes en torno al fracaso escolar en clases de geografía de jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares. Se lo ha considerado como un problema de la enseñanza en el marco de contextos de exclusión no solo socioeconómica sino también cultural de amplios sectores de la sociedad argentina. También se pudo pensar en la necesidad de remover de las prácticas docentes aquellas sistematizaciones conceptuales tradicionales en ámbitos de pertenencia sociocultural.

En cuanto a las principales dificultades detectadas éstas han tenido que ver con el momento de producción de propuestas didácticas para implementar con sus alumnos. Las docentes lograron reconocer y valorar positivamente prácticas y estrategias que los alumnos desarrollan en sus ámbitos de pertenencia pero aparecen dificultades a la hora de poner en diálogo este reconocimiento con el conocimiento geográfico disciplinar y señalan como obstáculo más importante la falta de información y de propuestas elaboradas que puedan servir de referencia o modelo. Los obstáculos detectados tuvieron que ver con la producción de materiales y recursos para la enseñanza intercultural de la Geografía. Tal demanda es un

nuevo punto de partida que se retoma en la investigación que presentamos aquí. El proceso de reflexión de los profesores nos permitió repensar prácticas y sistematizaciones conceptuales de la enseñanza de la Geografía que impiden el reconocimiento de saberes que producen los alumnos en sus ámbitos de pertenencia sociocultural. Este no reconocimiento de los saberes, que en el caso de niños y jóvenes de sectores populares se relacionan con un modo particular de ver el mundo y actuar en él, es lo que obstaculiza poner en discusión y debate algunos elementos didácticos del modelo de cambio conceptual, postura teórica que aún tiene mucha vigencia en el campo de la enseñanza (Trigo *et al*. 2014; 2015).

Presupuestos teórico-metodológicos

Epistemología del Sujeto Conocido

Recuperamos los aportes realizados por Vasilachis (2006; 2009; 2011) cuando define la Epistemología del Sujeto Conocido. Las consideraciones teóricas desarrolladas por esta autora puntualizan en las rupturas ontológicas, epistemológicas y metodológicas que provoca la perspectiva del Sujeto Conocido en la investigación cualitativa. Dicha perspectiva otorga status de igualdad a los conocimientos que aportan los diferentes sujetos participantes del proceso de investigación y cuestiona paradigmas que ponen en el centro de la actividad científica al sujeto cognoscente: aquel que conoce e investiga. La crítica radica en los límites que posee esta perspectiva para reconocer las identidades y capacidades de los sujetos de conocimiento del proceso de investigación, otorgándoles así un lugar de pasividad en la producción de conocimiento. En nuestros supuestos teóricos recuperamos estas ideas para definir al sujeto de aprendizaje y para aportar al debate de las prácticas docentes en contextos atravesados por la problemática de la diversidad cultural. Dichas ideas se vinculan con la necesidad de practicar una enseñanza de la geografía más democrática, tendiente en sus planteos didácticos a la construcción de un espacio áulico plural. Un espacio donde las voces que han sido ocultadas históricamente por las propuestas homogeneizantes del sistema escolar, tengan un lugar central en la construcción del conocimiento. En este sentido, sostenemos que la construcción de conocimiento escolar se valida a partir de una relación en la cual docentes y alumnos construyan cooperativamente el conocimiento. Esto implica, en el sentido que lo explicita Vasilachis (2006; 2009; 2011) la aceptación de la igualdad en torno a las capacidades de conocimiento que tienen los seres humanos. Por ello proponemos arraigar en la Epistemología del Sujeto Conocido nuevas formas de conocer a través de las cuales sostenemos que la construcción de conocimiento escolar se valida a partir de una relación en la que docentes y alumnos construyen cooperativamente el conocimiento.

ReDEC

Enseñanza para la Comprensión

Recuperamos los aportes de este enfoque porque se mostró como un campo fértil para la construcción de la geografía escolar a partir de la geografía académica favoreciendo la selección y organización de contenidos de enseñanza en el momento de construir unidades didácticas por parte de nuestros alumnos residentes al mismo tiempo que nos permitió reflexionar sobre la propuesta de enseñanza que llevamos adelante en la asignatura. Este enfoque concibe a la enseñanza como una actividad intencional y a la comprensión como un desempeño flexible que se traduce no solo en un pensar sino también en un actuar. Desde este punto de vista instala preguntas sobre el proceso de enseñanza al cuestionar la idea de la transferencia "natural" de lo que se sabe a la práctica. Sus conceptos centrales en torno a la definición de hilos conductores, tópicos generativos y metas de comprensión resultan muy interesantes y potentes. Por un lado, para repensar el vínculo con el pensamiento geográfico en términos de interrogantes centrales de la disciplina y por el otro para considerarlos en su redefinición desde la enseñanza al incluir al sujeto de aprendizaje. De tal modo que consideramos los aportes del enfoque de la Enseñanza para la Comprensión en el sentido de fortalecer propuestas didácticas que articulen coherentemente el qué, cómo y para qué de la enseñanza. En este sentido, la formulación de unidades didácticas exige el dominio por un lado de los conocimientos específicos de la disciplina geográfica y por el otro de un amplio y exhaustivo diagnóstico sociocultural del grupo de alumnos que registre lugares de origen de las familias, trayectorias geográficas, lugares de residencia actual y miradas particulares sobre el territorio así como también conocimientos construidos en ámbitos de pertenencia.

ReDIC

Geografías de la Vida Cotidiana

Nuestro interés en el acercamiento a los enfoques de las Geografías de la Vida Cotidiana (en adelante GVC) radica en la posibilidad que ofrecen para centrar en el proceso de investigación a la actividad que realiza el sujeto en la vida cotidiana. De esta manera, la actividad de investigación puntualiza en los aspectos micro de la realidad indagada alejándonos de miradas macro que, redundando enfáticamente en aspectos económicos, sociales y políticos, no nos permitirían visibilizar las particularidades culturales que nos interesan examinar en este proyecto. La espacialidad de la vida cotidiana tiene características propias y es aquí donde las GVC y la enseñanza de la Geografía desde un modelo como el MIP encuentran puntos en común. Ambas perspectivas —GVC y MIP— pueden vincularse en términos de la Epistemología del Sujeto Conocido. Esta epistemología postula que la voz del sujeto no desaparezca detrás de la mirada del investigador o del profesor o sea modificada por la

necesidad de traducirla a los modos de conocer legitimados socialmente (Vasilachis, 2006; 2009; 2011). En relación con esto, cobran importancia los relatos que permitan reconstruir ritmos cotidianos y sentidos de lugar. En este sentido, resulta de mucho interés recuperar las metodologías propuestas por la GVC para indagar experiencias espaciales. De esta manera, cobran importancia los relatos que permitan reconstruir ritmos cotidianos y sentidos de lugar. En relación con esta cuestión, recuperamos algunos aportes del trabajo realizado por Lindón y Hiernaux (2008) acerca de la periferia urbana de México los autores plantean el trabajo de campo experiencial como una estrategia metodológica clave en dos sentidos. Por un lado, para acercarse a los sujetos y comprender sus experiencias espaciales que no son otra cosa que su vida en el lugar. Y por otro, para abordar el objetivo de hacer visibles elementos simbólicos que no tienen una naturaleza material tales como las raíces culturales, trayectorias geográficas y cosmovisiones que nos permitan entender la territorialidad, entendida como una práctica social material y simbólica construida por los sujetos.

Mapeo colectivo

Por último, tomamos la práctica del mapeo colectivo (Risler y Ares, 2013) que se ha desarrollado especialmente en el campo de la educación popular desde hace aproximadamente una década. Su objetivo es la producción de recursos cartográficos críticos. Según los autores citados la práctica del mapeo colectivo subvierte el lugar de enunciación para desafiar relatos dominantes al proponer un proceso de interpretación/conocimiento del mundo que combina saberes cotidianos y populares (no especializados ni expertos) sobre territorios concretos. Se va construyendo y potenciando así la difusión de nuevos paradigmas de interpretación de la realidad. Es también un modo de producir territorio "pues a partir de la institución y renovación de las formas espaciales y los mecanismos de percepción del tiempo, nutrimos y proyectamos nuestro accionar" (2013: 8). Estos avances son de interés para la profundización de nuestra línea de investigación: ¿cuál es la riqueza del mapa colectivo como dispositivo de enseñanza y herramienta de registro y sistematización de conocimientos geográficos construidos en ámbitos socioculturales de pertenencia de niños y jóvenes de sectores populares? ¿Qué posibilidades didácticas ofrece el mapeo para poner en diálogo dichos conocimientos con conocimientos geográficos científicos?

A partir de las ideas y reflexiones expuestas hemos definido el objeto de investigación que estamos presentando en este proyecto así como las preguntas que intentaremos responder. En el primer caso nos referimos al problema didáctico de la selección y sistematización de los contenidos geográficos a enseñar en el marco de una enseñanza intercultural de la Geografía a

ReDEG

jóvenes de sectores populares que asisten a escuelas secundarias del conurbano bonaerense. En el segundo nos preguntamos:¿Cómo se redefine la construcción didáctica de contenidos geográficos escolares al poner en diálogo el enfoque de la enseñanza para la comprensión, las Geografías de la Vida Cotidiana y el modelo didáctico de interrelación paradigmática en el contexto de una enseñanza intercultural de la Geografía a estudiantes secundarios pertenecientes a sectores populares.

Objetivos y metodología

En esta investigación nos proponemos tres objetivos generales: 1) Analizar y sistematizar los aportes de los enfoques de la enseñanza para la comprensión y las geografías de la vida cotidiana a la definición de ejes de contenidos de enseñanza en un contexto de enseñanza intercultural de la Geografía a jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares; 2) Diseñar y poner a prueba actividades de aula basadas en el mapeo colectivo para analizar su potencialidad como dispositivo de registro y de enseñanza de conocimientos geográficos construidos en ámbitos socioculturales de pertenencia de jóvenes pertenecientes a sectores populares; 3) Redefinir el momento didáctico de la selección y organización de contenidos de enseñanza al planificar unidades didácticas en un contexto de enseñanza intercultural de la Geografía.

Para lograr estos objetivos procederemos a elaborar la selección de contenidos de una unidad didáctica que ponga en interacción conocimientos geográficos científicos y conocimientos geográficos construidos en ámbitos socioculturales de pertenencia. Para ello, diseñaremos una propuesta de uso del mapeo colectivo como metodología de registro de información y de enseñanza y desarrollaremos la unidad didáctica elaborada con grupos de estudiantes secundarios que concurran a escuelas del conurbano bonaerense y sean caracterizados como pertenecientes a sectores populares. La sistematización de los resultados de la puesta en práctica de esa clase constituirá un avance en la elaboración de recursos didácticos desde un marco de enseñanza intercultural de la Geografía.

El trabajo de campo se desarrollará con alumnos de Sexto año de la escuela secundaria, dado que el Diseño Curricular de Geografía para este curso, está organizado a partir de propuestas de investigaciones escolares sobre problemáticas geográficas contemporáneas las cuales tienen la potencialidad de convertirse en hilos conductores para la planificación anual del profesor. Se seleccionará una problemática y se elaborarán instrumentos que permitan hacer visibles y sistematizar conocimientos geográficos construidos por los alumnos y sus familias en ámbitos de pertenencia sociocultural en relación al lugar donde viven. La estrategia que se imple-

mentará será la de combinar la discusión en pequeños grupos sobre la temática seleccionada y la elaboración de un mapa colectivo que dé cuenta de la sistematización de la discusión. La recolección de datos se organizará en dos momentos. Una primera instancia tiene por finalidad crear un espacio que dé lugar a la explicitación y registro sistematizado de los múltiples significados que la problemática seleccionada pueda tener para el grupo de alumnos y sus familias. Se organizará como un conjunto de actividades grupales que se desarrollarán en el aula y fuera de ella. Las actividades fuera del aula podrán ser recorridos por el barrio, relevamientos fotográficos, entrevistas a actores claves del lugar en que viven, recopilación de relatos orales de vecinos del barrio, etc. El espacio del aula funcionará como taller y tendrá dos finalidades: por un lado, la organización de las actividades fuera del aula a partir de situaciones disparadoras y por el otro concretar la definición de las cuestiones que se representarán en el mapa colectivo y las estrategias para lograrlo (definición de íconos, textos que acompañarán a los mismos, modos de representación, diseño del mapa, etc.). Se estima una secuencia de 10 talleres consecutivos a los que debe sumarse la actividad fuera del aula.

Tanto en las actividades fuera del aula como en el espacio de taller se aplicará la técnica de grupos de discusión. Según Gil Flores (1993) es una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa que resulta de gran interés para la investigación educativa. Se registran, según esta técnica, las discusiones de grupo con el fin de obtener datos sobre "(…) las percepciones, opiniones, actitudes, sentimientos o conductas de los sujetos en relación a un determinado tema o realidad de estudio (…)". (1993: 199). Según este autor, el grupo de discusión tiene por finalidad la producción de un discurso durante determinado tiempo por parte de un grupo de sujetos que son reunidos a fin de debatir sobre temas o tópicos que propone el investigador.

> (…) la información acerca de la valoración afectiva que hace el grupo del tópico investigado, sus creencias y expectativas, sus planes, resistencias, temores conscientes e inconscientes que se proyectan sobre él, (…) constituye un tipo de datos que otras técnicas de mayor tradición como el cuestionario o la entrevista no podrían aportarnos (Gil Flores, 1993: 210).

Las ideas que circulen en el grupo de discusión serán registradas mediante dos observadores no participantes, uno que estará representado por un estudiante del grupo objeto de análisis entrenado para tal fin y otro representado por un miembro del equipo de investigación. Los registros serán elaborados a diferentes escalas. El observador estudiante registrará la discusión al interior del pequeño grupo, tanto en las actividades fuera del aula como en los talleres. Complementará su registro con registro de audio. El miembro del equipo de investigación observará al grupo de clase durante los talleres y registrará su desarrollo teniendo en cuenta qué ideas aparecen y cómo se van desocultando y sistematizando. Los registros de los observadores no participantes serán considerados como discurso completo a la hora de

construir los datos (Gil Flores; García Jiménez y Rodríguez Gómez, 1994) En una segunda instancia los pequeños grupos plasmarán sus discusiones y conclusiones en un mapa colectivo (Risler y Ares, 2013)

En la etapa de análisis de datos, nos interesa analizar lo más fielmente posible los puntos de vista, las ideas, creencias, explicaciones y estrategias explicitadas por el grupo de alumnos en relación con la problemática geográfica seleccionada. Analizaremos estas cuestiones desde un enfoque interpretativo (Sautu, 2007). Nos proponemos superar la simple descripción y centrarnos en la interpretación de los discursos y las producciones que se generen a partir de las sesiones del grupo de discusión (Gil Flores, García Jiménez y Rodríguez Gómez, 1994: 188). Al mismo tiempo, cabe aclarar que, desde el enfoque cualitativo procedimental propuesto por Gil Flores; García Jiménez y Rodríguez Gómez (1994) y en contraposición a enfoques "intuitivos", el análisis de los datos "(…) debe consistir en un proceso cuidadoso y planificado de examen, clarificación e interpretación de los datos, y no en un conjunto de corazonadas, adivinaciones o en lo que uno desee que se convierta". (Krueger, 1991: 121 citado en Gil Flores, García Jiménez y Rodríguez Gómez, 1994: 190). En este sentido, seguiremos una estrategia de análisis temático grupal por etapas: "(…) El análisis temático consiste en un método de sistematización, descripción e interpretación de datos cualitativos (…)". (Sautu, 2007: 281). Como lo propone Sautu, optamos por seguir una estrategia "mixta" que combine categorizaciones de tipo inductivo y deductivo para de esta manera hallar "núcleos de sentido".

Esta estrategia de análisis temático coincide en gran parte con los procesos del enfoque cualitativo de procedimiento que nos proponen Gil Flores; García Jiménez y Rodríguez Gómez (1994) para el análisis de datos que surgen a partir de grupos de discusión. El análisis, para estos autores, constituye el proceso por el cual extraemos sentido de los datos (1994: 187) Dicho enfoque está conformado por estrategias de análisis en donde se producen una serie de operaciones sobre los datos cualitativos preservando su naturaleza textual. Dichas operaciones tienen lugar en un proceso preestablecido basado en la reducción de los datos mediante un sistema de categorías.

En el proceso de elaboración de conclusiones se intentarán dar respuestas a la pregunta central de la investigación. Aunque el proceso de elaboración está presente a lo largo de todo el proceso analítico (en la lectura inicial cuando afloran las impresiones sobre el contenido del discurso que constituyen las primeras conclusiones provisionales y en la codificación mediante el establecimiento de un sistema de categorías), las conclusiones se centrarán en la caracterización de la relación entre los datos obtenidos a partir de las discusiones de los grupos (presencia o ausencia de ideas; homogeneidad-heterogeneidad de las mismas intra-

grupo y comparando grupos) y el mapa colectivo elaborado y las ideas producidas por la geografía sobre la problemática seleccionada. Al respecto, Gil Flores; García Jiménez y Rodríguez Gómez (1994) nos aclaran que

> (…) para alcanzar y presentar conclusiones relevantes es preciso haber captado el sentido de la información que contienen los datos, haber desentrañado las relaciones entre tópicos que se esconden tras ellos o haber identificado los elementos en lo que diferentes unidades en estudio se asemejan o distancian (1994: 184).

Como método de validación utilizaremos el método de triangulación a partir de los diferentes instrumentos de recolección de datos ya que permitirá recurrir a repertorios conceptuales combinados para enfrentar el análisis de los fenómenos investigados (Barrancos, 1992; Mendizábal, 2006). Se garantizará la validez de los testimonios por medio de registros de audio combinados con la transcripción densa, completa y precisa de los mismos. Se confrontará a ambos con registro de observador no participante.

Bibliografía

Argumedo, A. (1996). *Los silencios y las voces en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento.

Argumedo, A. (2004). *Los Silencios y las Voces de América Latina*. Cap. "Las otras ideas en América Latina". Buenos Aires: Colihue.

Barrancos, D. (1992). "Problemas de la "Historia Cultural". Triangulación y multimétodos". En: Cucuzza, H. R. (Comp.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: IICE/ Miño y Dávila Editores.

Gil Flores, J. (1993). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*. Universidad de Salamanca. Identificador: http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20406.

Gil Flores, J.; García Jimenez, E.; y Rodríguez Gomez, G. (1994). "El Análisis de los Datos Obtenidos en la Investigación Mediante Grupos de Discusión". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica.* vol. XII.

Hiernaux, D. y Lindón, A. (2008). "El trabajo de campo experiencial y el replanteamiento de la periferia metropolitana. Una interpretación socio-espacial de la economía popular periférica". *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. vol. LXI, n.° 50, mayo-agosto, págs. 215-236. Recuperado de: http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/download/102/103.

Maimone, M. y Edelstein, P. (2004). *Didáctica e identidades. Acerca de la dignidad en el proceso educativo.* Buenos Aires: Stella-La Crujía.

ReDIEC

Mendizabal, N. (2006). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa". En: Vasilachis de Gialdino, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Mendizabal, N. (2006). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa". En: Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Pogré, P. (2001). "Enseñanza para la comprensión. Un marco para innovar en la intervención didáctica". En: Aguerrondo, I. y colaboradoras (Comps.). *Escuelas del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan*. Capitulo 3, Buenos Aires: Papers.

Pogré, P. (2012). *Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11681/57811_pogre_paula.pdf.

Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Sautu, R. y otros (2007). "El significado de la democracia entre personas de clase trabajadora del Área Metropolitana de Buenos Aires". En: Sautu, R. *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: Lumiere.

Trigo, L. y Edelstein, P. (2014). Proyecto "Diversidad cultural, educación y estrategias de desarrollo comunitario: la matriz de pensamiento latinoamericano hoy" Informe final de investigación. Departamento de Educación. UNLu.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). "Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa". *Forum Qualitative Sozialforschung/forum: Qualitative Social Research* 10(2), Art. 30, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307.

Vasilachis de Gialdino, I. (2011). "Nuevas formas de conocer, de representar y de incluir: el paso de la ocupación al diálogo". *Discurso y sociedad*. vol. 5(1) págs. 132-159 disponible en http://www.dissoc.org/ediciones/v05n01/DS5%281%29Vasilachis.pdf.

Vigotsky, L. S. (1982). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Pueblo y Educación.

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 436-447.

Enseñar Geografía con Google Earth.
Una experiencia didáctica en el Nivel Superior

María Cecilia Zappettini[1]

Resumen

El siguiente trabajo da cuenta de una experiencia didáctica realizada en el último año del Profesorado de Geografía en el Instituto Superior de Formación Docente n.° 96 de la ciudad de La Plata; la misma se enmarcó en el desarrollo de la tesina final para acreditar la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Tic —Nuestra Escuela— durante el segundo cuatrimestre del 2015.

En este contexto, se presenta una experiencia innovadora en la formación docente en donde el uso de las tecnologías de la información y la comunicación ocupan un lugar relevante. La experiencia tuvo como propósito prioritario, la generación de un espacio de aprendizaje —en el Nivel Terciario— en donde la innovación estuvo dada por el uso de un programa —Google Earth— reconociéndolo como un recurso tecnológico para observar, describir, analizar, comparar, interpretar y comprender el espacio geográfico valorando su potencial educativo y formativo.

En este sentido se analizará en primer lugar, por qué y cómo fue pensada y planificada la propuesta didáctica y cuáles fueron sus fundamentos teóricos; posteriormente se explicitará el

1 Profesora del espacio de la Práctica Docente IV del Instituto Superior de Formación Docente n.° 96. DGCyE. La Plata, Buenos Aires.

desarrollo de la puesta en práctica de la secuencia, sus aciertos, sus obstáculos y las decisiones que se tomaron para sortearlos y por último se evaluará la experiencia.

Palabras Clave: Enseñar Geografía - Experiencia didáctica - Nivel Superior- Google Earth.

Summary

The following paper realizes a teaching experience carried out in the last year of the Faculty of Geography at the Faculty No.96 Higher Institute of Education of the city of La Plata; it was framed during the development of the final dissertation to prove the Higher Level Teaching Specialization in Education and Tic —Our School— during the second quarter of 2015.

In this context, it presents an innovative experience in teacher training where the use of information and communications technology figure prominently. The experience was aimed, support the generation of a learning space where innovation was given by the use of a program —Google Earth— recognizing it as a technological resource to observe, describe, analyze, compare, interpret and understand the geographic space assessing their education and training potential.

In this regard it will be discussed first, why and how it was conceived and planned the didactic proposal and what were their theoretical foundations; subsequently the development of the implementation of the sequence, its successes, obstacles and the decisions taken to overcome them and finally evaluate the experience made explicit.

Keywords: Geography teaching - teaching experience - Level Superior- Google Earth.

ReDIEG

Introducción

En tiempos de transformación como los actuales, producto de la incorporación de las nuevas tecnologías, la formación docente inicial es clave para proyectar el futuro. Hoy es indispensable que los estudiantes-docentes[2]adquieran las competencias necesarias para poder insertarse en el Sistema Educativo pudiendo ofrecer una enseñanza de la geografía de calidad educativa; una de esas competencias, la que nos interesa en este trabajo, es aprender a enseñar

2 Utilizamos el concepto estudiante-docente, dado que al llegar a la materia Espacio de la Práctica IV, casi en su totalidad los alumnos del profesorado trabajan como docentes en establecimientos del Nivel Secundario enseñando Geografía.

con TIC. Sin embargo, esto que parece tan obvio, no se visualiza o se observa en poca medida aún en los Institutos Terciarios de Formación Docente, dando como resultante profesionales que egresan desconociendo el manejo de determinados recursos tecnológicos —como es Google Earth— para la enseñanza de la Geografía. Es a partir de este diagnóstico que fue pensada y planificada la secuencia didáctica *Enseñar Geografía con Google Earth* e implementada en la materia Espacio de la Práctica IV que se encuentra en el cuarto año del Profesorado en Geografía[3], y que actúa de puente entre la formación académica y la profesionalización del estudiante-docente.

El Instituto de Formación Docente n.° 96, donde se desarrolló la experiencia pertenece a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. La institución está localizada en una zona céntrica de la ciudad de La Plata. Posee un edificio que data de la fundación de la ciudad y es considerado patrimonio arquitectónico de la ciudad. En él se dictan todos los niveles de enseñanza: Inicial, Primario, Secundario y Terciario, sin embargo los espacios físicos están bastante bien delimitados.

Desde el punto de vista tecnológico, la institución cuenta con el Modelo 1 a 1. Todos los alumnos/as tienen su netbook otorgadas por el Estado Nacional, hay internet en todas las aulas y la conectividad es muy buena. Los alumnos/as están acostumbrados a utilizar las net en las clases del profesorado, solo como fuente de información, de acuerdo al diagnóstico inicial realizado.

Para fundamentar esta propuesta nos centramos en algunos interrogantes que darán cuenta del posicionamiento adoptado: qué geografía enseñar, cómo y porqué incorporar las TIC —en este caso Google Earth— y por último, para qué enseñar geografía incorporando las tic.

Comenzando por, qué Geografía enseñar, entendemos a la Geografía como una ciencia social, la cual analiza, interpreta y piensa críticamente el espacio geográfico. Partiendo de esta idea, el concepto de espacio es reinterpretado y lo concebimos como un producto social. Desde esta perspectiva concebir la enseñanza de la geografía a partir del espacio como producto social significa enseñar a pensar el espacio, tomarlo como una construcción que cambia con el tiempo, y que es necesario verlo desde distintas escalas (local, regional, mundial) e inserto en un contexto mayor, donde nosotros como sociedad somos parte fundamental de los cambios y continuidades.

En cuanto a la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza del espacio geográfico, éstas nos permiten una mirada diferente sobre el objeto de estudio, promoviendo en los estudiantes-docentes un doble aprendizaje; por un lado el manejo de herramientas

[3] En el ISFD n.° 96 de la ciudad de La Plata.

ReDIG

tecnológicas y por otro y al mismo tiempo, familiarizarse con otra noción de "espacio geográfico" que rompa con la idea del espacio estático y unidireccional. Internet es una gran fuente de información cartográfica y satelital, sumándose Google Earth por el cual el análisis espacial puede hacerse en tres dimensiones. Su incorporación permite trabajar con distintas escalas de análisis espacial y con una amplia gama de información. Es un recurso didáctico altamente motivador, y también cambia los límites del aula tradicional.

La enseñanza de la Geografía desde un posicionamiento crítico, no pretende la incorporación de las nuevas tecnologías como un recurso más, es necesario crear estrategias metodológicas y didácticas que busquen potenciar el aprendizaje de los estudiantes-docentes a partir de concepciones constructivistas innovando en mejorar las capacidades de pensamiento lógico e intentando desarrollar actitudes de aprendizaje autónomo, creativo y participativo.

Introducir las TIC en las escuelas y especialmente en los procesos de enseñanza, no es una tarea sencilla. El desafío es convertir esas tecnologías en un recurso necesario para potenciar e incentivar el proceso de enseñanza. Para ello es necesario que el alumno-docente esté capacitado en qué recursos tecnológicos utilizar, cuándo y cómo, en función de un proyecto determinado. Este posicionamiento es clave.

En cuanto al *para qué* enseñar geografía con la utilización de nuevas tecnologías, e-specialmente Google Earth consideramos básicamente, que contribuye a la construcción de un conocimiento donde las destrezas no solo son cognitivas, la incorporación de nuevas tecnologías amplia los conocimientos instrumentales, el pensamiento espacial de las personas a través de: la visualización espacial, la orientación espacial y las relaciones espaciales. Google Earth introduce una visión distinta de la noción de *espacio* por el hecho de poder aprehenderlo desde la tridimensionalidad que nos ofrece el programa.

El mundo globalizado exige y demanda que la sociedad aprenda a manejar información geográfica cada vez más compleja. Es necesario saber leer, interpretar, utilizar y construir mapas dinámicos, que permitan conocer diferentes territorios a diferentes escalas de análisis y con la mayor cantidad de información posible. En este sentido, Google Earth, combina fotos satelitales, mapas y una base de datos muy completos, pudiendo observar a la Tierra en tres dimensiones, seleccionando territorios específicos, compartir información en internet, etc. Su incorporación en la enseñanza de la Geografía requiere metodologías innovadoras. La innovación en educación es la capacidad de combinar diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes en algo nuevo y sin antecedentes, que tiene un valor distinto. La implantación de nuevas tecnologías amplia los conocimientos instrumentales, los diversos lenguajes comunicacionales y sobre todo adquieren mayor significatividad.

ReDIEG

Por esta razón, nuestro fin como docentes debe ser el de crear las posibilidades para la propia producción o construcción de conocimientos por los alumnos-docentes, entender que al enseñar también aprendemos, propiciando las condiciones para formar alumnos-docentes críticos y reflexivos, que pregunten, indaguen, despertando su curiosidad, con la intensión de contribuir a su autonomía y que se posicionen como futuros docentes y como ciudadanos.

Propósitos de la experiencia:

- Propiciar un espacio donde el alumno-docente pueda desde las concepciones teóricas delinear un perfil donde comenzar a construir su propio rol como docente y ser consciente del posicionamiento adoptado.
- Generar acciones que posibiliten la integración de conocimientos para la construcción de un modelo didáctico donde el alumno-docente pueda conjugar los interrogantes básicos: ¿qué enseñar?, ¿cómo? ¿para qué? ¿a quiénes? ¿con qué recursos? ¿cuándo incorporar las tic?
- Propiciar la conformación de equipos de trabajo, discusiones y debates con una actitud constructiva, dialogante y de tolerancia hacia otras opiniones y puntos de vista, respetando la diversidad y argumentando con precisión y rigor la postura adoptada.

ReDIEC

¿Por qué incluir las TIC?

En la actualidad, la sociedad mundial en su conjunto, admira los adelantos científicos y tecnológicos que se han producido en los últimos años y que han transformado todos los aspectos de la vida. El conocimiento, la información y su vinculación con la ciencia y la tecnología se han convertido en los recursos más importantes que puede generar una sociedad. Estamos en presencia de un nuevo modo de desarrollo que en términos de Castells (1995) se lo conoce como "modo informacional"[4] cuyas características comunes son: adquiere una estructura en redes; se basa en la generación y la convergencia de las nuevas tecnologías de información y comunicación; está dando lugar a economías que usan intensamente el conocimiento; para funcionar con eficacia social deberá adoptar la forma de una "sociedad de aprendizaje"; irá acompañada con innovaciones organizativas, comerciales, sociales y jurídicas; existirá una mayor demanda de flexibilidad en todos los planos, incluso las oportunidades de formación, los mercados laborales y las relaciones sociales.

4 Castells, M. (1995). *La ciudad informacional*. Madrid: Alianza Editorial.

En este marco la educación cobra un valor central, enfrentándose a continuos desafíos orientados hacia la sociedad de la información. Como expresara Brunner (2000: 18) con la aparición de las nuevas tecnologías de información y comunicación, se inicia una nueva revolución educacional, cuyos alcances apenas logramos vislumbrar. En este contexto, el campo de la educación ha sufrido diversas transformaciones: cambios en las formas de circulación y apropiación del conocimiento, cambios en los modos de intervención docente y desarrollos de nuevos espacios didácticos. Este desafío está en sus inicios. Es por ello que es necesario promover y fomentar la incorporación de las TIC, intentando de este modo contribuir con la idea de "alfabetizar digitalmente". Si es la escuela, la institución encargada de garantizar el aprendizaje de los contenidos socialmente relevantes, es entonces quien debe hacerse cargo de dicha enseñanza para que llegue a la totalidad de los sectores sociales, generando de este modo una igualdad en cuanto al acceso y a la posibilidad de formación.

Alfabetizar digitalmente es una obligación de la escuela del siglo XXI y es una necesidad para que los alumnos-docentes puedan adquirir conocimientos, habilidades y estrategias que les permitan insertarse en la "era informacional" con los requerimientos que ésta conlleva y de este modo poder posicionarse en el futuro como "formadores digitalizados". En éste sentido, la Geografía es una de las disciplinas que mayores ventajas posee, dado que tiene la posibilidad de incorporar programas específicos —software— que contribuyan al conocimiento del espacio geográfico, entre ellos Google Earth. Es así que, nuestra primera decisión consistió en generar acciones que posibiliten la integración de conocimientos para la construcción de un modelo didáctico donde el alumno-docente pueda conjugar los interrogantes básicos: *qué Geografía enseñar, cómo enseñarla, para qué, con qué recursos, cuándo incorporar las tic, cuál es el sentido de su incorporación.* Sin duda alguna, poder reflexionar y dar respuesta a estos interrogantes implica replantear continuamente las prácticas pedagógicas.

RoDEG

¿Cómo surge esta experiencia?

Uno de los temas que formaron parte del diagnóstico inicial al comenzar las clases de Espacio de la Práctica IV, fue indagar sobre los conocimientos de tecnología que poseían los alumnos-docentes y que podían ser incorporados en las prácticas docentes. Allí nos encontramos con la sorpresa de que, si bien, desde el punto de vista tecnológico, la institución cuenta con el Modelo 1 a 1., que todos los alumnos/as tienen su netbook otorgadas por el Estado, hay internet en todas las aulas y la conectividad es buena, los/as alumnos/as están acostumbrados a utilizar la tecnología en las clases del profesorado, sólo para buscar información o producir escritos en word. Su uso, básicamente, queda reducido a buscar información en internet o a

utilizarlos como vía de comunicación —correos electrónicos, facebook—, pero no como recurso para generar un conocimiento. Esto no es una característica solo de nuestra institución, el mismo Coll (2009: 116) expresa "incluso cuando se dispone de un equipamiento y una infraestructura que garantiza el acceso a las TIC, profesores y alumnos hacen a menudo un uso limitado y poco innovador de estas tecnologías". Esto nos llevó a hacer algunas reflexiones y tomar posicionamientos:

- **Desde la enseñanza de la Geografía:** ya explicitamos que concebimos a la Geografía como una ciencia social, la cual describe, analiza, interpreta y piensa críticamente el espacio geográfico. Partiendo de esta idea, el concepto de espacio es reinterpretado y lo concebimos como un producto social. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la geografía promueve pensar el espacio, tomarlo como una construcción que cambia con el tiempo, y que es necesario analizarlo desde varias escalas (local, regional, mundial) e inserto en un contexto mayor, donde nosotros como sociedad somos parte fundamental de los cambios y continuidades. En cuanto a la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza del espacio geográfico, éstas nos permiten una mirada diferente sobre el objeto de estudio, promoviendo en los estudiantes-docentes un doble aprendizaje; por un lado el manejo de herramientas tecnológicas y por otro y al mismo tiempo, familiarizarse con otra noción de un nuevo "espacio geográfico" que rompe con la idea del espacio estático y unidireccional. Internet es una gran fuente de información cartográfica y satelital, sumándose Google Earth por el cual el análisis espacial puede hacerse en tres dimensiones. Su incorporación permite trabajar con distintas escalas de análisis espacial y con una amplia gama de información. Es un recurso didáctico altamente motivador, y también cambia los límites del aula tradicional.
- **Desde la tecnología:** la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza del espacio geográfico, nos permiten una mirada diferente sobre el objeto de estudio de la Geografía. Google Earth introduce una visión distinta de la noción de *espacio* por el hecho de poder visualizarlo desde la tridimensionalidad que nos ofrece el programa, además, combina fotos satelitales, mapas y una base de datos muy completos. Desde un posicionamiento crítico, no se pretende la incorporación de las nuevas tecnologías como un recurso más, es necesario crear estrategias metodológicas y didácticas que busquen potenciar el aprendizaje de los estudiantes-docentes a partir de concepciones constructivistas innovando en mejorar las capacidades de pensamiento lógico e intentando desarrollar actitudes de aprendizaje autónomo, creativo y participativo. El desafío es convertir esas tecnologías en un recurso necesario para potenciar e incentivar el proceso de enseñanza. Para ello es necesario que el alumno-docente esté capacitado en, qué

RoDEG

recursos tecnológicos utilizar, cuándo y cómo en función de un proyecto determinado. Esto, es clave.

Etapa de planificación y desarrollo de la experiencia:

La primera etapa de trabajo para incorporar Google Earth como contenido a ser enseñado, consistió en planificar la secuencia didáctica *Enseñar Geografía con Google Earth*, cuyo principal propósito consistió en reconocer Google Earth como un programa que permite observar, describir, analizar, comparar, interpretar y comprender el espacio geográfico valorando su potencial educativo y formativo; y a posteriori, que los alumnos-docentes pudieran elaborar secuencias didácticas incorporándolo. De este modo se propone trabajar con el modelo TPACK, integrando el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar.

La primera decisión a tomar fue pensar en las dos dimensiones de la tarea docente, que señala Feldman (2010) y que resultan claves para pensar las estrategias didácticas con TIC: por una parte, promover la actividad grupal y, por otra, proponer un orden para realizarla. Para ello se planificaron tres momentos claramente identificables, que es importante explicitar aquí para poder analizar posteriormente el desarrollo de la misma:

a- Primer momento: indagación de las ideas previas de los alumnos

Se comenzó este momento dialogando sobre Google Earth y qué aprendieron de este programa tecnológico en la materia Cartografía. Con sorpresa, se verificó que los conocimientos que poseían eran producto de sus propias iniciativas particulares, pero que nunca habían trabajado con dicho programa en forma sistematizada en su formación.

Posteriormente se dividió la clase en 4 grupos de 4 integrantes (dejando que el agrupamiento lo decidan ellos) y se les entregó un papel afiche con el objetivo que realicen un trabajo colaborativo —una papeleta[5]— donde plasmaron las ideas previas sobre Google Earth y su valor educativo y formativo en Geografía. Al finalizar cada grupo explicó al resto de la clase lo realizado. Una vez expuestos los trabajos la docente realizó una lista, con participación de los alumnos/as sobre las similitudes y diferencias de las papeletas.

5 Cabe destacar que en un primer momento la intención fue realizar este mismo trabajo con alguna herramienta digital, como utilizar prezi o hacer un muro con el fin de realizar un trabajo colaborativo mediado por tic pero también desconocían esos programas.

ReDIEG

Al finalizar este momento se les envió bibliografía y un tutorial sobre el uso de Google Earth, por mail. Además se les solicitó que abrieran una cuenta de gmail para poder trabajar colaborativamente en un Google Drive. Cabe destacar que los alumnos desconocían cómo trabajar con esta herramienta, con lo cual hubo que salvar esta cuestión, que en un primer momento no fue tenida en cuenta y que retrasó la planificación original.

b- Segundo momento: búsqueda de materiales, fuentes de información diversas y su análisis correspondiente

En esta etapa se les propuso trabajar primero analizando la bibliografía propuesta por el docente y realizando diferentes ejercicios que dieran cuenta del uso del programa en sí, como: identificar distintas escalas de análisis, distinguir diversas capas de información que se pueden obtener, medir distancias, trazar recorridos, entre otras.

Posteriormente se les solicitó que busquen materiales académicos, artículos, blogs, u otras fuentes sobre Google Earth y su valor educativo en internet. Cada alumno-docente envió el material seleccionado y las direcciones web recomendadas a un Google Drive del grupo para que todos puedan tener acceso a la misma información con una breve crítica del material elegido donde argumentaron el por qué de su elección. Esta actividad la dejaron plasmada en un Google Doc titulado Google Earth. Una vez en clase, se desarrolló un debate en donde se analizaron los beneficios y los obstáculos de trabajar con Google Earth en una clase de Geografía. En este punto cabe destacar que los obstáculos enunciados estuvieron básicamente relacionados con dos cuestiones, el desconocimiento del uso del programa y el temor a que sus alumnos supieran más que los propios docentes.

La siguiente actividad requerida en esta etapa consistió en que, en los grupos de trabajo pensaran y delinearan, una propuesta didáctica en donde pudieran incorporar la utilización de Google Earth y que argumenten y fundamenten el sentido de su incorporación desde el punto de vista disciplinar, didáctico y tecnológico. El sentido de dicha actividad estuvo dirigido para constatar si pudieron incorporar el modelo TPACK.

La última actividad de este momento, fue una puesta en común que consistió en exponer ante sus compañeros las dificultades y los aciertos que tuvieron al planificar sus propuestas; y se les solicitó que la misma la presentaran por escrito en el Google Doc para ser socializadas. Entre todos realizaron juicios de valor sobre la viabilidad, la originalidad, el uso correcto de Google Earth para la enseñanza del tema propuesto. Se realizó entre todos una evaluación general de las propuestas.

ReDEC

c- Tercer momento: construcción de conclusiones y contrastación con las ideas previas

En este último momento se les entregó la papeleta inicial que realizaron los distintos grupos y se les solicitó que revean las mismas a la luz de todo el recorrido realizado durante el tratamiento del tema. Se les otorgó la posibilidad de realizar los cambios que consideraran pertinentes o rehacerla totalmente.

Posteriormente se socializaron las producciones y se les solicitó que expusieran los cambios y las permanencias en las mismas y sus fundamentos y argumentaciones. Esta actividad fue sumamente enriquecedora desde el punto de vista del aprendizaje. En esta actividad pudieron ser conscientes de sus propios aprendizajes realizados desde el punto de vista disciplinar, pedagógico y tecnológico. Por último se les solicitó que evalúen personalmente y grupalmente el recorrido realizado a lo largo del tratamiento del tema.

Para concluir y seguir pensando…

En las distintas actividades, los debates y discusiones que se dieron en el marco de la implementación de la secuencia didáctica se pueden enumerar una serie de conclusiones que apuntan en primer término a la necesidad de trabajar en la formación docente incorporando el modelo TPACK, es decir proponer acciones que promuevan el aprendizaje integrando el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. En este sentido los principales puntos a resaltar de la experiencia son:

- **Desde la Geografía:** enseñar geografía incorporando Google Earth, contribuye a la construcción de un conocimiento donde las destrezas no solo son cognitivas, la incorporación de nuevas tecnologías amplia los conocimientos instrumentales y el pensamiento espacial de las personas a través de: la visualización espacial, la orientación espacial y las relaciones espaciales. Tomando al espacio geográfico como objeto de aprendizaje en la enseñanza de la Geografía, debería incorporarse este programa ya que nos permite una mirada diferente del objeto de estudio, que rompa con la idea del espacio estático y unidireccional, permitiendo trabajar en forma conjunta con distintas escalas de análisis espacial según las necesidades y al mismo tiempo.
- **Desde la didáctica y la tecnología:** La incorporación de recursos tecnológicos no garantiza los aprendizajes por sí solo. Lo importante es que el docente sepa reconocer *qué recurso utilizar, cuándo y cómo.* Estas incorporaciones de tecnología requieren de metodologías de enseñanza que propicien aprendizajes significativos y que apuntes a la

producción colaborativa: En el caso de Google Earth es necesario incorporar una metodología propias del recurso (conocer y aplicar los comandos) y a su vez, como parte de un contexto de enseñanza que apunte a la enseñanza de un contenido geográfico. En este sentido, Google Earth resulta un valioso recurso para los docentes, ya que posibilita generar actividades que impliquen y desafíen a sus alumnos en el aprendizaje de manejo de mapas dinámicos, en el desarrollo de la capacidad de observación y análisis de situaciones, en la formulación de hipótesis y establecimiento de relaciones entre diferentes tipos de información asociada a un área o zona geográfica.

– **Desde la vivencia de los alumnos-docentes[6]:** la experiencia resultó muy significativa; manifestaron que, su aprendizaje fue valioso por cuanto formaron parte de un proceso donde fueron protagonistas, haciendo, pensando y repensando y no solamente leyendo. Expresaron encontrarle sentido a aprender el uso de un programa, pero más aún conocer su potencialidad educativa y formativa. La propuesta rompió con los esquemas tradicionales de clase incentivando a una participación activa y no esquematizada y tradicional. La apropiación del uso y manejo del programa fue rápido y sin dificultades y manifestaron el gusto por avanzar en sus conocimientos. Consideran que su inclusión el propuestas de enseñanza promoverán aprendizajes significativos para los alumnos y que serán más atractivas en sus formatos por salir de las prácticas tradicionales, donde cobra un papel importante el hecho de trabajar en grupo y en forma colaborativa. Otro tema no menor, es el cambio en las relaciones docente-alumno que se establece en el aula. El docente desde este posicionamiento, actúa como coordinador de las actividades y desarrolla un asesoramiento más personalizado de acuerdo a las circunstancias que plantean los pequeños grupos.

RcDIEG

Asimismo, explicitaron que es necesario tener acceso a mayor formación en cuanto a la incorporación de tecnología ya que son contadas las experiencias didácticas a las que han podido acceder.

Bibliografía

Brunner, J. J. (2000). *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Chile.

6 Al finalizar la experiencia, los alumnos-docentes realizaron una evaluación de todo el proceso de aprendizaje de esta temática y de allí surgen las siguientes conclusiones.

Castells, M. (1995). *La ciudad informacional.* Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. (2009). "Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades". En: Carneiro, R.; Toscano, J. C. y Díaz, T. (Coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). "Aprendizaje ubicuo". *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Trad: Emilio Quintana, Champaign: University of Illinois Press.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Magadan, C. (2012). "Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias, Enseñar y aprender con TIC". *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Reyes, S. E. y Moreno, R. (2013). *Clase 1: Principios y horizontes de la geografía. Propuesta Educativa con TIC: Enseñar con TIC Geografía 1, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación,

ReDIEG

Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente, María Amalia Lorda y María Natalia Prieto, coordinadoras, ISBN 978-987-655-139-7, págs. 448-476.

Las representaciones sociales de la geografía escolar: las voces de los estudiantes y de los profesores

Viviana Zenobi[1], Andrés Flouch[2], Verónica González[3]

Resumen

El equipo de investigación que coordina la Dra. Zenobi en la Universidad Nacional de Luján (en adelante UNLu) está conformado por profesores de Geografía que además de ser docentes en la universidad y en institutos terciarios, enseñan en escuelas secundarias; a dos de ellos les interesó conocer qué representaciones de la disciplina tienen los estudiantes de las escuelas secundarias donde cada uno trabaja. El interés por conocer las ideas de sus estudiantes respecto de la disciplina que enseñan surgió porque los nuevos temas y las renovadas actividades que proponen en sus clases, en ocasiones no guardaban relación con las expectativas y las representaciones de sus estudiantes. Observaban que la poca motivación y predisposición por el aprendizaje de la Geografía se explicaba en parte, porque la mayoría de ellos la seguían considerando una asignatura de poca utilidad, descriptiva y que debía ser aprendida de manera memorística. A la vez, nos interesó conocer las ideas y representaciones de sus docentes, ya que suponemos que éstas intervienen en la organización y desarrollo de sus prácticas educativas.

1 Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Luján, provincia de Buenos Aires, correo electrónico: vivianazenobi@uolsinectis.com.ar.

2 Docente e investigador en la Universidad Nacional de Luján, provincia de Buenos Aires, correo electrónico: fabioflouch@gmail.com.

3 Profesora de Geografía en Escuelas de Educación Secundaria en Alte.Brown y Lomas de Zamora, provincia de Buenos Aires, correo electrónico: verojuansol@hotmail.com.

La investigación tuvo los siguientes objetivos:

1. Conocer las representaciones sociales de estudiantes de segundo y quinto/sexto años de escuelas secundarias de dos regiones de la provincia de Buenos Aires respecto de la Geografía escolar.
2. Identificar posibles diferencias entre las representaciones de los estudiantes de segundo año de la Secundaria Básica y las de estudiantes de quinto/sexto año de Secundaria Superior.
3. Delinear algunas explicaciones e interpretaciones en torno a las representaciones de los estudiantes.
4. Conocer las representaciones de la Geografía escolar de los profesores que tuvieron los estudiantes encuestados y establecer algunas relaciones explicativas entre sus representaciones y las prácticas desarrolladas.

En este trabajo se presentan algunos de los resultados de la investigación a partir de la información aportada por estudiantes y profesores de segundo y quinto/sexto años de la escolaridad secundaria de dos regiones de la provincia de Buenos Aires a quienes se les aplicó una encuesta semiestructurada.

Palabras clave: Geografía escolar - representaciones sociales - Escuela Secundaria

ReDIEG

Abstract

The team research managed by Dr. Viviana Zenobi at Universidad Nacional de Lujan is made up of Geography teachers, that teach at University and teritiary institutions and also at secondary school. Two of them were interested in knowing the representations that students have towards Geografhy in the schools where the resarchers work as teachers. This interest about students ideas of Geography came up because the students expectations and representations were often different form the researchers educational proposal, which envolved new contents and materials. These teachers observed that the lack of motivation and willingness to learning the subject could be explained by the fact that students continued considering Geography as an useless and descriptive subject that needs to be learned by heart.

The research had the following objetives:

1.To know the social represention about Geography of second and fifth/sixth year student who attend to schools from two different Buenos Aires regions.

2. To identify possible diferences among the representations built by second year students and fifth/sixth year students.
3. To outline some explanations and interpretations about students representations.
4. To know which are the representations of Geography built by the teachers who work with the students respondents.

This article presents some research results obtained from the information given by second and fifth/sixth year students and their Geography teachers at two secondary schools located in different Buenos Aires regions.

Keywords: Social Representations - Secondary School - School Geography

Introducción

El equipo de investigación que coordina la Dra. Zenobi en la Universidad Nacional de Luján (en adelante UNLu) está conformado por profesores de Geografía que trabajan en escuelas secundarias, algunos de ellos también en institutos terciarios de formación docente y unos pocos en la universidad. Las investigaciones desarrolladas hasta el año 2014 pusieron el foco en los materiales educativos y curriculares en las clases de Geografía, en los docentes y en sus prácticas de enseñanza. En el proyecto de investigación aprobado para el periodo 2014-2016 denominado *La enseñanza de la Geografía: análisis e interpretación de prácticas educativas en la Escuela Secundaria*, dos integrantes del equipo formularon un eje de indagación que respondía a sus intereses y preocupaciones: ¿qué representaciones de la disciplina tienen los estudiantes de las escuelas secundarias donde trabajamos?

El interés por conocer las ideas de sus estudiantes respecto de la disciplina que enseñan surgió porque las propuestas educativas que proponían —nuevos temas y renovadas actividades— en ocasiones no guardaban relación con las expectativas y representaciones de sus estudiantes. Observaban que la poca motivación y predisposición por el aprendizaje de la Geografía se explicaba en parte, porque la mayoría de ellos la seguía considerando una asignatura de poca utilidad, descriptiva y que debía ser aprendida de manera memorística.

En este trabajo se presentan algunos de los resultados de la investigación a partir de la información aportada por estudiantes y algunos profesores de segundo y quinto/sexto años de la escolaridad secundaria de dos regiones de la provincia de Buenos Aires a quienes se les aplicó una encuesta semiestructurada. Respecto de los estudiantes nos interesó conocer cuáles son las representaciones sociales con las que llegan a la Educación Secundaria, si las man-

ReDIG

tienen o modifican al finalizarla y cuáles han sido las prácticas escolares recibidas que permiten delinear algunas interpretaciones. A su vez, las respuestas de los docentes nos aportaron información valiosa para enriquecer y analizar desde otro ángulo las prácticas desarrolladas en los cursos mencionados.

Objetivos y supuestos de la investigación

La investigación tuvo los siguientes objetivos:

1. Conocer las representaciones sociales de estudiantes y profesores de segundo y quinto/sexto años de escuelas secundarias de dos regiones de la provincia de Buenos Aires respecto de la Geografía.
2. Identificar posibles diferencias entre las representaciones de los estudiantes de segundo año de la Secundaria Básica y las que tienen los estudiantes de quinto/sexto año de Secundaria Superior.
3. Delinear algunas explicaciones e interpretaciones en torno a las representaciones de los estudiantes.
4. Conocer las representaciones de la Geografía de los profesores que tuvieron los estudiantes encuestados y establecer algunas relaciones explicativas entre sus representaciones y las prácticas desarrolladas.

ReDIEG

La investigación pretende aportar conocimiento útil al campo de la Didáctica de la Geografía a partir de considerar que el conocimiento de las representaciones sociales de estudiantes y profesores en torno a la disciplina, posibilitará la comprensión del papel que juegan en los procesos de enseñanza y aprendizaje del nuevo conocimiento, y particularmente en los estudiantes, sus representaciones construidas a lo largo de sus trayectorias escolares pueden convertirse en facilitadoras u obstáculos para los nuevos aprendizajes.

Tomando en consideración los aportes de Jodelet (2011) los supuestos que han guiado nuestra investigación son los siguientes:

– Los estudiantes en su paso por los diferentes niveles de la escolaridad construyen representaciones en torno a la Geografía. Cuando ingresan a la Escuela Secundaria ya tienen algunas ideas respecto de la disciplina, cuando llegan al último año ¿mantienen las mismas representaciones o las han cambiado? ¿qué experiencias educativas han colaborado en su construcción?

– La provincia de Buenos Aires es una jurisdicción muy heterogénea en todos los aspectos, también en lo educativo. Su heterogeneidad se manifiesta en las características de las

escuelas -públicas y privadas, céntricas y periféricas-, también en la composición social y cultural del alumnado y a la vez, en la formación de grado de los profesores de geografía, los hay graduados en institutos terciarios y otros en universidades públicas. Esta variedad y complejidad ¿ha influido significativamente en la construcción de las representaciones de los estudiantes respecto de la Geografía? ¿La formación de grado de los docentes permite suponer prácticas diversas? ¿Las condiciones materiales de las escuelas influyen en las posibilidades de ofrecer prácticas educativas innovadoras?

– Los nuevos Diseños Curriculares de Geografía para la Escuela Secundaria y las diversas instancias de actualización docente desarrolladas en la provincia ¿han modificado las representaciones de los docentes respecto de la disciplina que enseñan? ¿han influido en la elaboración de prácticas de enseñanza renovadas?

Algunas referencias teóricas

Como ya mencionamos, en esta investigación nos interesa conocer las representaciones de estudiantes y docentes respecto de la Geografía escolar para aproximarnos a la comprensión de la heterogeneidad de prácticas de enseñanza que suceden a diario en dos regiones de la provincia de Buenos Aires, para ello nos parece oportuno introducir algunas conceptualizaciones que nos permitirán enriquecer las interpretaciones de lo qué sucede y por qué.

ReDIEG

En primer lugar, nos parece importante puntualizar que entendemos las prácticas de enseñanza como prácticas situadas cuya configuración es el resultado de un entramado de circunstancias de orden histórico, social, cultural, institucional, grupal y curricular y que presentan variaciones importantes según los rasgos personales de quien las lleva a cabo. Es decir, cualquier propuesta de intervención didáctica la realiza un docente a partir de sus marcos personales de sentido, toma decisiones en contextos prácticos de carácter singular, construyendo una manera de actuar que es sólo un caso entre un abanico de alternativas posibles (Cols, 2011).

En nuestro país aún es incipiente la investigación en Didáctica de la Geografía que ponga el eje en los estudiantes, en sus representaciones y aprendizajes. Para plantear nuestro trabajo nos hemos apoyado en investigaciones sobre las ideas y representaciones de los estudiantes en otros campos del conocimiento como la Historia, el Derecho y la Justicia (Fuentes Moreno, 2004 y Pagés y Oller, 2007) y dentro de la Geografía en la investigación de García Pérez (2002) sobre las concepciones de los estudiantes acerca del espacio urbano.

Nos parece central definir qué entendemos por *representación social*. Este concepto fue creado por Moscovici quien escribió que

> ...la teoría de las representaciones sociales trata de explicar la diferencia entre el ideal de un pensamiento conforme a la ciencia y la razón y la realidad del pensamiento del mundo social, es decir, de qué manera el pensamiento de sentido común, plagado de teorías implícitas y basado fundamentalmente en lo perceptivo, recepciona todo el bombardeo de información acerca de los descubrimientos, las nociones y los lenguajes que la ciencia 'inventa' permanentemente. Y cómo todo este bagaje se transforma en una 'ciencia popular' como la manera de ver el mundo y de actuar de todos quienes pertenecen a una misma sociedad (Lacolla, 2005: 2).

Esta teoría constituye una valiosa herramienta para nuestra investigación ya que conforma un marco explicativo que integra lo individual con lo social, el saber/acción cotidiano con el saber científico, vinculando lo social, lo cultural y lo simbólico. Las representaciones sociales son una forma de conocimiento práctico, construido socialmente y compartido en el interior de los diferentes grupos. Se apoya en la experiencia de las personas, sirve para leer la realidad, actuar sobre ella y es guía en la vida cotidiana.

En este trabajo nos interesa particularmente, el vínculo que se establece entre el campo de la educación y el de las representaciones sociales, las relaciones que mantienen las formas eruditas y científicas del conocimiento y el conocimiento ordinario bajo la forma de sentido común. Resulta relevante conocer de qué modo se transforma el sentido común por el contacto con los conocimientos científicos y es en el espacio de la formación escolar donde ese proceso se observa con mayor fuerza. Por otra parte, en el campo de las didácticas específicas, las representaciones sociales adquieren valor explicativo tanto en los procesos de comprensión y asimilación del saber erudito como en el moldeado de las prácticas educativas. (Jodelet, 2011). A la vez y como escriben Pagés y Oller, (2007) este concepto ha tenido un fuerte impacto en la investigación educativa en Francia acompañando los conceptos de *ideas o conocimientos previos* más próximos a la psicología del desarrollo y de la educación. En síntesis y tomando a García Pérez (2002: 20)

> ...podemos decir que la cuestión de las ideas o concepciones de los alumnos constituye un asunto de especial relevancia para la didáctica, y va más allá del influjo de la psicología y de la receta constructivista; afecta decisivamente a la consideración del conocimiento escolar, tanto en su proceso de diseño (como referente básico de los contenidos) como en su proceso de construcción (como guía para el ajuste de la enseñanza).

Hasta aquí, el concepto de representación y su relación con los aprendizajes de los estudiantes. Pero en este trabajo también nos interesó conocer las ideas de los docentes en relación con la disciplina que enseñan. El concepto de *disciplina escolar* construido por Chervel (1991) y retomado para la Geografía por Audigier (1992) nos permite comprender que la Geografía escolar sería una producción genuina de la escuela, lo que implica entender que los proyectos de transformación educativa ponen cuestión una construcción y unas prácticas sostenidas en

el tiempo y cuya lógica se mantuvo indiscutible durante décadas en la historia escolar argentina. Y por tanto, el concepto aportado por Chervel ayuda a comprender ciertas resistencias y actitudes contradictorias —como veremos en las respuestas dadas en las encuestas— por parte de los profesores cuando deben enfrentar cambios en el objeto de enseñanza que ya no es el mismo que cuando estudiaron durante su formación.

Un aspecto que tuvimos en cuenta en nuestra investigación fue que los docentes que se desempeñan en las escuelas seleccionadas, tienen formaciones de grado diferentes. En la región sur, las tres docentes encuestadas se formaron en un instituto terciario de la zona, mientras que en la región oeste dos profesoras se graduaron en la UNLu y una, en un instituto tradicional de la región. Bajo el término institución se suelen denominar diferentes realidades, en este trabajo adoptamos la perspectiva teórica que aporta Lidia Fernández (1994: 35-36) al decir que

> …se señala la existencia de las instituciones en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita —en el discurso manifiesto y latente— o implícitamente —en la interacción misma—. La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones de índole primaria permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considera normal y deseable.

ReDIG

Estos ámbitos institucionales que forman a los docentes son ambientes de modelación de prácticas y de pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de formas de interacción. (Davini, 1995) Por tanto, ambos sistemas de formación —los institutos terciarios y las universidades— con sus lógicas, dinámicas y concepciones disciplinares y didácticas, orientan y definen prácticas que llevan implícitas determinadas identidades profesionales docentes, representaciones individuales pero a la vez compartidas acerca de la Geografía escolar y de las formas de enseñar y aprender sus contenidos acuñadas por décadas. (Zenobi, 2012).

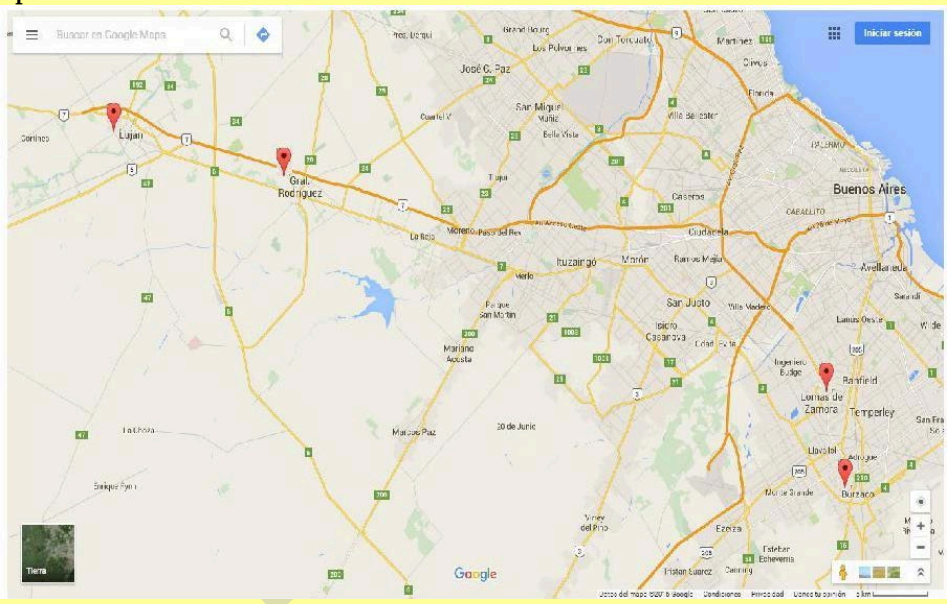
La metodología y las fuentes de información

La investigación que desarrollamos se enmarca dentro de lo que se denomina *investigación educativa* ya que trata de temas y problemáticas surgidos en el ámbito educativo (Latorre, 2003) Realizamos un estudio cuantitativo con análisis descriptivo de frecuencias y delineamos algunas líneas interpretativas con el objetivo de generar conocimientos que colaboren en la

comprensión y explicación de situaciones y problemas observados en la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía escolar.

Con el propósito de tener una aproximación al conocimiento de las ideas y representaciones de los estudiantes y profesores respecto de la Geografía escolar elaboramos una *encuesta* que nos permitió recolectar una gran cantidad de información en poco tiempo. Se encuestaron todos los estudiantes de segundo año (Secundaria Básica) y de quinto/sexto año (Secundaria Superior) de dos escuelas de cada uno de los siguientes municipios de la provincia de Buenos Aires: Lomas de Zamora, Almirante Brown, Luján y General Rodríguez. También se encuestaron seis profesoras de Geografía —tres de la región sur y tres de la región oeste— que hubieran sido docentes de los grupos de estudiantes encuestados[4].

Mapa n.° 1. Localización de las escuelas donde se tomaron las encuestas



Pretendimos tener una muestra de la heterogeneidad educativa de la provincia de Buenos Aires, seleccionamos escuelas donde dos de los autores de este trabajo son docentes. Las escuelas además de estar ubicadas geográficamente en dos regiones distintas y distantes de la provincia —al sur y al oeste—, se caracterizan por presentar diferentes contextos socio-económicos, culturales e institucionales. De esta manera se conjugó la selección de escuelas de gestión pública y privada con escuelas localizadas en áreas céntricas y periféricas de cada municipio. Además, nos interesó atender las diferencias en la formación de grado del cuerpo de profesores de cada región. En las escuelas de la región sur, los profesores de Geografía se formaron mayoritariamente en institutos terciarios de la zona mientras que en las escuelas de la región oeste la presencia de graduados de la UNLu es importante.

4 No fue posible encuestar a la totalidad de profesores de Geografía que fueron docentes de los estudiantes encuestados en ambas regiones.

Cuadro n.° 1. Características de las escuelas

Municipios	Escuela	Características
Almirante Brown	E.M.N° 212 (Adrogué)	Escuela pública, céntrica. Recibe estudiantes de zonas diversas.
	Amancio Alcorta (Burzaco)	Escuela privada laica. Estudiantes de nivel socioeconómico alto y medio alto.
Lomas de Zamora	E.S. N° 309 (Banfield)	Escuela pública céntrica, sus estudiantes son de la periferia de nivel socioeconómico bajo y muy bajo.
	E.S. N° 34 (Banfield)	Escuela pública céntrica con estudiantes de sectores socioeconómicos bajos y medios.
Luján	E.S. N° 9 (Luján)	Escuela pública céntrica de larga trayectoria. Estudiantes de la ciudad, de zonas distantes y también de otras localidades.
	E.S. N° 18 (Luján)	Escuela pública periférica de creación reciente. Sus estudiantes son de barrios cercanos.
General Rodríguez	E.S. N° 2 (General Rodríguez)	Escuela pública céntrica. Sus estudiantes son del centro y de la periferia del partido.
	Instituto San José	Escuela privada católica céntrica y de gran prestigio y demanda de vacantes. Sus estudiantes provienen de sectores medios.

Fuente: Elaboración propia.

ReDIFG

Como ya dijimos, encuestamos estudiantes de segundo año de la Secundaria Básica por ser el primer año que tienen Geografía como espacio curricular específico. Se eligió encuestar a este grupo como punto de partida ya que suponemos que sus ideas y representaciones en torno a la disciplina fueron originadas durante su paso por el nivel primario. También se encuestaron estudiantes de quinto/sexto año por ser el último año de la Secundaria Superior en donde la disciplina se enseña. Nos interesó observar posibles cambios en sus representaciones luego de transcurrir tres años de escolaridad secundaria.

En cuanto a las docentes, se encuestaron seis profesoras de Geografía, tres de la región sur y tres de la región oeste. Para sintetizar sus trayectorias de formación y las características de las escuelas donde trabajan incluimos el siguiente cuadro:

Cuadro n.° 2. Caracterización de las trayectorias de las profesoras

Región		*Institución de formación*	*Año de graduación*	*Tipos de escuelas donde trabajan*				*¿Realizó cursos?*	
				urbana	*rural*	*pública*	*privada*	*si*	*no*
Oeste	Profesora 1	Universidad Nacional de Luján	2010	X		X		X	
	Profesora 2	Universidad Nacional de Luján	2008	X		X		X	
	Profesora 3	ISFD N° 109 San Antonio de Padua	2004	X		X		X	
Sur	Profesora 1	ISFD N°41 Adrogué	2013	X		X	X	X	
	Profesora 2	ISFD N°41 Adrogué	2014	X		X		X	
	Profesora 3	ISFD N°41 Adrogué	2011	X		X		X	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro n.° 3. Cantidad de estudiantes encuestados

Escuelas	**Cantidad de estudiantes**
Escuela "Amancio Alcorta" - Burzaco	120
E.M.Nº 212 - Adrogué	106
E.S. Nº 34 -Lomas de Zamora	70
E.S. Nº 309 - Banfield	86
E.S. Nº 9 "Normal Superior Florentino Ameghino" - Luján	58
E.S. Nº 18 - Luján	13
E.S. Nº 2 - General Rodríguez	54
Instituto San José - General Rodríguez	50
Total	**557**

Fuente: Elaboración propia.

ReDIEG

– La encuesta como instrumento de recolección de datos

La encuesta aplicada a los estudiantes tiene seis consignas, todas ellas del tipo de opciones múltiples en las que se incluye (a excepción de la pregunta n.° 5) una opción final abierta para que el encuestado pueda incluir algún aspecto no contemplado en las opciones predefinidas. Las tres primeras preguntas apuntan a que los estudiantes manifiesten sus ideas en torno a la Geografía como ciencia y como disciplina escolar.

1. ¿Cuál de las siguientes definiciones te parece que define mejor qué es la Geografía? (Marca tu respuesta con una X)

a. La ciencia que describe el planeta Tierra.

b. La ciencia que estudia los territorios como construcción social.

c. La ciencia que estudia las manifestaciones espaciales que surgen de la relación entre la sociedad y la naturaleza.

d. Otra que vos conozcas. Especificar cuál.....

2. ¿Cuál de las siguientes listas de palabras está más relacionada con los temas que estudia la Geografía (si lo deseás podés elegir dos)

a. sociedad - recursos naturales - globalización - calidad de vida – pobreza - contaminación

b. relieve – terremotos – clima - países - ríos - huracanes - lluvias - suelos - vientos - biomas

c. actores sociales - población - conflictos internacionales - Estado - empresa multinacional

d. Otros temas que vos relacionás con la Geografía y que no están en la lista.....

.....

3. Señala los tres aprendizajes fundamentales que brinda la Geografía (indica con 1 el más importante, con 2 el que tenga una importancia menor al primero y con 3 al de menor importancia)

a. Conocer la localización de un lugar.

b. Conocer los diferentes puntos de vista de los distintos actores sociales involucrados en un conflicto territorial

c. Conocer las características naturales (relieve, clima, ríos, etc.) de un luga.r

d. Reconocer las relaciones entre diferentes espacios y sus componentes.

e. Comprender los procesos de diferenciación social y espaciales.

f. Otros que no están en la lista.....

Las preguntas que siguen apelan a la experiencia de los estudiantes en relación con sus clases de Geografía, interrogándolos acerca de las actividades y materiales que en ellas se utilizan con mayor frecuencia. En todas las preguntas se les pide que establezcan categorías de frecuencia o importancia, asignándole 1 a la actividad y materiales más usuales, con 2 una presencia menor y con 3 lo que ocurre o se utiliza muy pocas veces.

ReDIEC

4. ¿Cuáles son los materiales más utilizados en una clase de Geografía? (Indica con 1 el más usado, con 2 el que se utiliza con menor frecuencia que el primero y con 3 el menos frecuente)

a. Libro de texto.

b. Artículos periodísticos y científicos.

c. Mapas.

d. Videos y películas.

e. Fotografías e imágenes satelitales.

f. Gráficos.

g. Cuadros estadísticos.

h. Netbooks e Internet.

i. Presentaciones en power point.

j. Otros.....

5. ¿Qué actividad ocupa más tiempo en una clase de Geografía?

a. Exposición de un tema por parte del docente.

b. Resolución de actividades por parte de los estudiantes.

ReDIEG

6. Señala las tres actividades más frecuentes en una clase de Geografía (Indica con 1 la que se realiza siempre, con 2 la que se realiza casi siempre y con 3 la menos frecuente)

a. Lectura de textos (artículos periodísticos o científicos, libro de texto).

b. Actividades a partir de la proyección de un video o película.

c. Resolución de guías de estudio o cuestionarios.

d. Elaboración de mapas.

e. Elaboración de cuadros o gráficos.

f. Actividades usando netbooks.

g. Debate e intercambio de ideas con los compañeros.

h. Otras.....

La encuesta aplicada a las seis profesoras de Geografía además de las mismas seis consignas tomadas a los estudiantes, incluyen tres apartados que indagan sobre su formación de grado, su formación permanente y su desempeño laboral. Las respuestas dadas a las consignas que siguen nos aportaron información valiosa para conocer, contextualizar y comprender las trayectorias de formación de cada docente y las características de los ámbitos escolares donde trabajan.

I. Datos personales

Apellido y nombre.....

Dirección de email.....

TE.....

Título de grado.....

Institución que lo otorgó/año.....

II. Formación permanentemente

¿En qué tipo de actividades de formación permanente has participado? Marcá con una cruz.

a. Cursos.

b. Seminarios.

c. Ateneos.

d. Postítulo.

e. Postgrado.

f. Encuentros, congresos, etc.

g. Consultas de equipos técnicos.

h. Grupos de estudio o de discusión.

i. Jornadas institucionales.

j. Otras.

Por favor, indicá cuales.....

De ser posible aportá alguna información sobre algunas actividades marcadas que considerás te han aportado más a tu formación como profesor/ra de Geografía (nombre de la actividad, año, institución que la organizó, docente a cargo).....

ReDIEG

III. Desempeño laboral

a. ¿Qué cantidad de horas trabajás frente a cursos?.....

b. ¿En qué escuelas trabajás? Marcá con una cruz en caa uno de los siguientes item.

- Gestión pública - Gestión privadas
- Urbana - Rural
- Nivel:

Primario Secundario Superior

- Nivel socioeconómico de los/las estudiantes:

Bajo Medio Medio-bajo Medio- alto Alto

La información aportada por las encuestas y algunas líneas interpretativas

Las encuestas de los estudiantes fueron agrupadas por escuelas, luego por regiones y por último por el año escolar que estaban cursando. Para este trabajo hemos decidido hacer una presentación de tres de las seis consignas planteadas en las encuestas: las 2, 3 y 6. Las respuestas fueron graficadas para facilitar un análisis particular y comparativo de cada una de ellas.

Las encuestas tomadas a las docentes fueron leídas y analizadas de manera individual, luego se identificaron algunas semejanzas y diferencias entre las respuestas dadas por las profesoras de la misma región y con aquellas de sus colegas de la otra región, a la vez, nos interesó comparar sus respuestas con las aportadas por los estudiantes.

ReDIEG

Consigna 2: Palabras más relacionadas con los temas que estudia la Geografía

Gráfico n.° 1. Palabras más relacionadas con los temas que estudia la Geografía (Escuelas de Lomas de Zamora y Alte. Brown - 2do año)

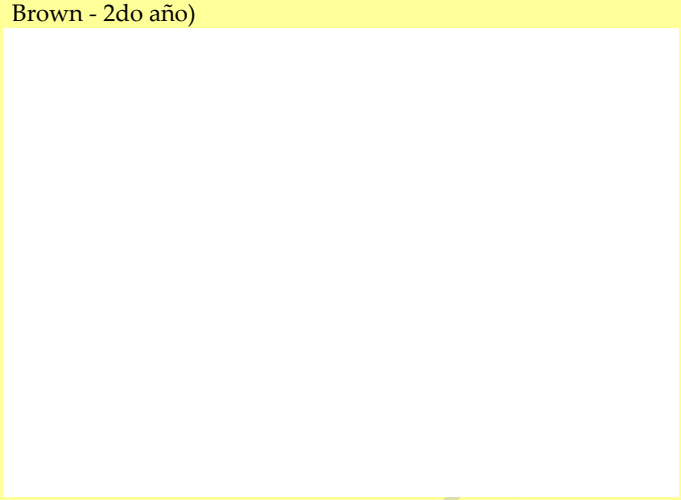


Gráfico n.° 2. Palabras más relacionadas con los temas que estudia la Geografía (Escuelas de Lomas de Zamora y Alte. Brown - 5 y 6to año)

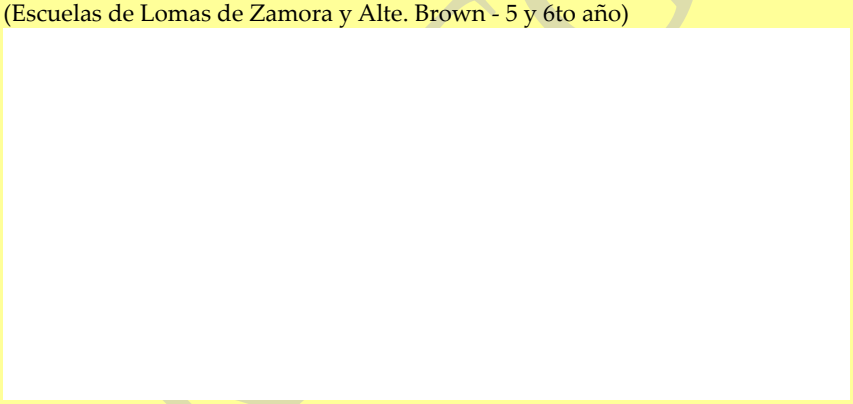


Gráfico n.° 3. Palabras más relacionadas con los temas que estudia la Geografía (Escuelas de Luján y Rodríguez - 2do año)

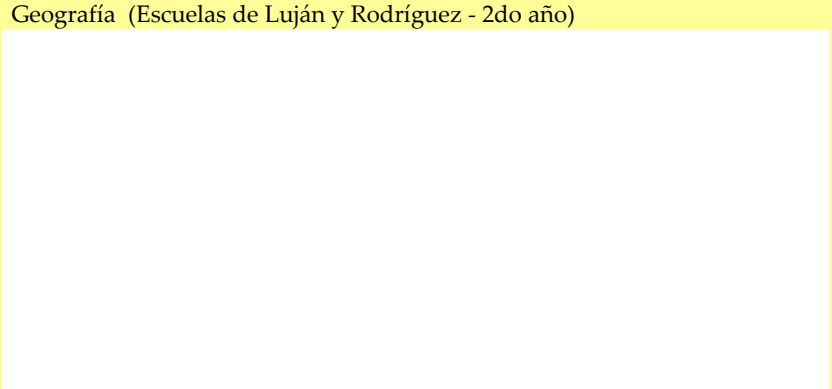


Gráfico n.° 4. Palabras más relacionadas con los temas que estudia la Geografía (Escuelas de Luján y Rodríguez - 6to año)

Las respuestas brindadas por los estudiantes de segundo año de las escuelas de ambas regiones indican que la opción B fue la más elegida; las palabras listadas (relieve, terremotos, clima, países, ríos, huracanes, lluvia, suelos, vientos, bioma) refieren a una Geografía escolar tradicional cuyos temas centrales remiten a los aspectos físico-naturales de regiones, países y continentes que suelen enseñarse en el Nivel Primario.

En el primer año de la escolaridad secundaria, Geografía junto con Historia conforman el Área de Ciencias Sociales, generalmente este espacio curricular está a cargo de profesores de Historia y los contenidos priorizados son los de dicha asignatura. Por lo tanto, suponemos que las representaciones sociales de Geografía con las que llegan al segundo año de la Escuela Secundaria fueron construidas en su paso por la escolaridad primaria y reforzadas por los discursos que circulan en diferentes medios de comunicación y también en la vida cotidiana. En cuanto a la formación de maestros para el nivel primario, aún perviven en las instituciones formadoras tradiciones disciplinares y didácticas que remiten a la Geografía de las localizaciones y de los componentes del medio natural; estas prácticas son reconocibles aún en las clases de la formación y por supuesto, en las del nivel. (Zenobi, 2009)

Los conceptos de Geografía que se asocian con una perspectiva ambiental están listados en la opción A (sociedad, recursos naturales, globalización, calidad de vida, pobreza, contaminación); esta opción aparece con una frecuencia menor en las respuestas de los estudiantes de ambas regiones, de todos modos, es un indicador que dicha perspectiva de a poco va incorporándose en las prácticas de enseñanza. Por otra parte y de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, en las escuelas del oeste se observa una mayor actualización en las perspectivas teóricas de la Geografía escolar. En esta región, si sumamos a la opción A las respuestas de la opción C (actores sociales, población, conflictos internacionales, Estado,

empresa multinacional) podemos inferir que en el temario escolar las cuestiones ambientales y territoriales -particularmente el concepto de actores sociales- están presentes.

Si analizamos las respuestas de los estudiantes de quinto/sexto año de ambas regiones observamos un cambio sustancial respecto de las respuestas de los estudiantes de segundo año. En las escuelas de la región sur, la primera opción es la A mientras que muy pocos estudiantes marcaron las B y C. Estas respuestas nos hacen suponer que en los años de escolaridad secundaria, las prácticas educativas predominantes abordaron temáticas ambientales a diferentes escalas y como explicamos anteriormente, el enfoque ambiental es el que posibilita una nueva articulación entre los contenidos de Geografía física y de Geografía social.

Si analizamos el gráfico n.° 4 podemos suponer que en las escuelas del oeste, las prácticas educativas alternan diversas perspectivas teóricas de la disciplina y al llegar al sexto año, los estudiantes poseen representaciones de diversas "geografías". Si se suman las respuestas A (perspectiva ambiental) y C (perspectiva social) se observa que el resultado es más del doble que la opción B (Geografía física); este dato pone de manifiesto que las prácticas de enseñanza en dichas escuelas están más próximas a las recomendaciones curriculares de la provincia y a las perspectivas disciplinares predominantes en los ámbitos académicos. Esta afirmación se corresponde con las respuestas dadas por las tres docentes de la región quienes optaron por la lista A de palabras con las que asocian la enseñanza de la disciplina. Además, y ampliando la mirada sobre la perspectiva disciplinar donde creen que están ubicadas, las tres profesoras respondieron a la consigna 1 (¿Cuál de las siguientes definiciones te parece que define mejor qué es la Geografía?) que la disciplina que enseñan es la ciencia que estudia los territorios como construcción social.

RedIEG

En cambio, en la región sur, las respuestas de las tres docentes nos alertan sobre algunas cuestiones que es necesario atender cuando se transitan cambios curriculares. Observamos una relación directa entre las respuestas dadas por las profesoras y sus estudiantes. En efecto, dos de las tres profesoras encuestadas se inclinaron por la opción B –al igual que sus estudiantes— al responder cuáles son las palabras más relacionadas con la Geografía que enseñan. Sin embargo, las mismas profesoras respondieron a la consigna 1 que la Geografía es una ciencia dedicada tanto al estudio de la construcción social del territorio como a las manifestaciones espaciales que surgen de la interrelación entre la sociedad y la naturaleza. Estas respuestas ponen de manifiesto cierta ambigüedad y confusión en sus marcos teóricos pero también, puede interpretarse que ellas han adoptado en sus discursos la perspectiva teórica del Diseño Curricular de la provincia y sin embargo, en sus prácticas educativas no la han podido incorporar y pervive la vieja Geografía escolar como lo corroboran las respuestas de sus estudiantes.

Consigna 3: Aprendizajes fundamentales que brinda la Geografía

Gráfico n.° 5. Aprendizajes fundamentales que brinda la Geografía (Escuelas de Lomas de Zamora y Alte. Brown - 2do año)

Gráfico n.° 6. Aprendizajes fundamentales que brinda la Geografía (Escuelas de Lomas de Zamora y Alte. Brown - 5 y 6to año)

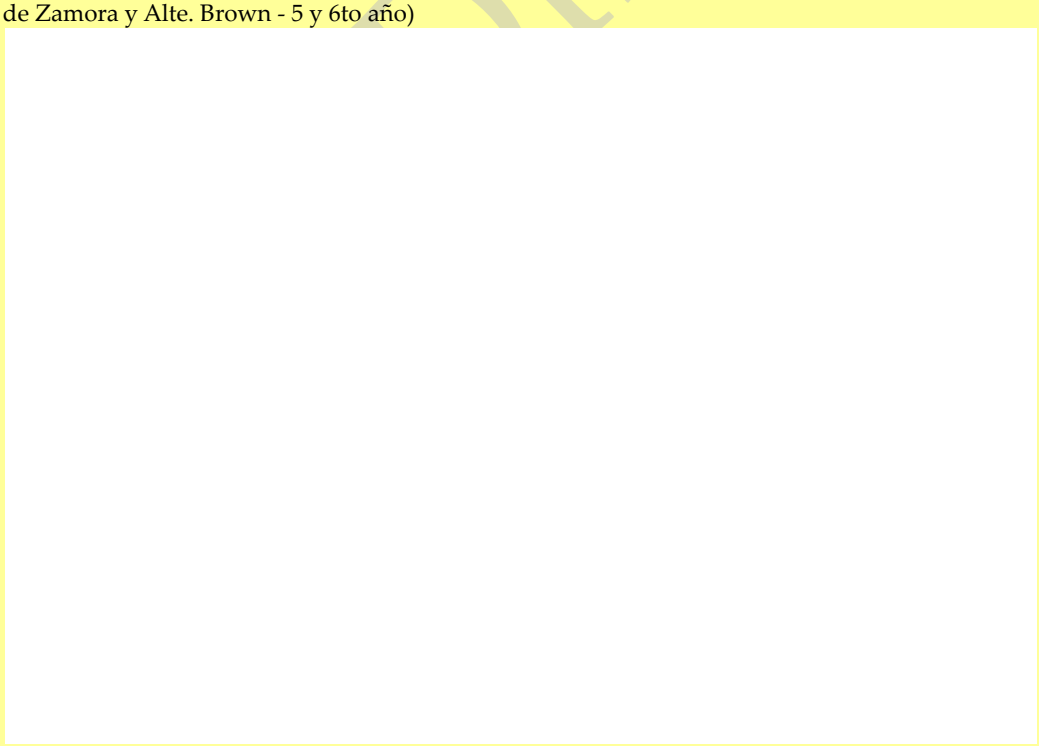


Gráfico n.° 7. Aprendizajes fundamentales que brinda la Geografía (Escuelas de Luján y Rodríguez - 2do año)

Gráfico n.° 8. Aprendizajes fundamentales que brinda la Geografía (Escuelas de Luján y Rodríguez - 6to año)

La consigna 3 apunta a relevar las ideas de los estudiantes en torno a lo que consideran los aprendizajes centrales que les brinda la Geografía. La lista de aprendizajes que se ofrece da cuenta de una diversidad de saberes ligados a prácticas educativas que responden a diferentes

enfoques disciplinares y que sabemos coexisten en las aulas. Si nos detenemos en el gráfico n.° 5, observamos que para los estudiantes del segundo año de las escuelas del sur, los dos aprendizajes más importantes son "Conocer las características naturales de un lugar" —opción C— y "Conocer la localización de un lugar" —opción A—. Como menos importante figuran los aprendizajes B (conocer los puntos de vista), D (conocer relaciones entre diferentes espacios) y E (comprender procesos de diferenciación espacial); llama la atención que varios estudiantes hayan marcado este último aprendizaje como el menos importante.

Las encuestas de los estudiantes de segundo año de las escuelas del oeste —gráfico n.° 7— también muestran que para ellos los aprendizajes más importantes son los identificados con las opciones C y A respectivamente. El aprendizaje menos importante corresponde a la opción B —Conocer los puntos de vista de los distintos actores sociales involucrados en un conflicto—. Los aprendizajes marcados con las letras E y D también han sido considerados poco importantes. Teniendo en cuenta estas respuestas, observamos coherencia entre las respuestas dadas a las consignas 2 y 3. Podemos inferir que en las representaciones de los estudiantes hay una línea de continuidad entre los temas que asocian con la Geografía escolar y los aprendizajes que identifican como los más importantes: un temario vinculado con la Geografía física y unos aprendizajes de carácter descriptivo y memorístico.

Las respuestas de los estudiantes de quinto/sexto año —gráficos n.° 6 y 8— reflejan una mayor heterogeneidad. En las escuelas del sur, si bien los aprendizajes ligados al conocimiento de las características naturales y la localización de los lugares adquieren la mayor importancia, estos reducen su presencia y aumentan los otros aprendizajes —opciones B, D y E respectivamente—, relacionados con los componentes sociales, políticos, económicos y culturales de los territorios.

En las escuelas del oeste, los estudiantes del sexto año también han indicado como el aprendizaje fundamental el C sin embargo, los otros aprendizajes comienzan a tener una mayor presencia. Del análisis de estos gráficos, podemos evaluar que a lo largo de la escolaridad media, los estudiantes van modificando en diverso grado sus representaciones respecto de la Geografía y de los aprendizajes fundamentales que aporta a su formación. Nuestra experiencia de trabajo con profesores de la disciplina en diversas instancias de actualización, nos permite confirmar que las prácticas docentes hacen énfasis en aprendizajes que remiten a las tradiciones de la Geografía escolar, más allá de las transformaciones educativas y de las instancias de actualización que hayan realizado en estos años. Al analizar sus programas, vemos que las primeras unidades están centradas en la enseñanza de la Cartografía, la localización y los componentes del medio natural. Esta manera de secuenciar los contenidos también explica las representaciones de los profesores respecto de la disciplina y de lo que es importante enseñar.

ReDEG

Respecto de las respuestas a la consigna 3 aportadas por las profesoras de las escuelas del sur hallamos algunas contradicciones. Dos encuestadas consideran que el aprendizaje más importante es conocer los puntos de vista de los distintos actores involucrados en un conflicto (opción B) y una de ellas selecciona conocer la localización de un lugar (opción A) Las opciones C (conocer las características naturales de un lugar) y D (establecer relaciones entre los diferentes componentes que conforman los ambientes) las ubican en un segundo lugar de importancia, mientras que E (comprender los procesos de diferenciación social y territorial) y F (establecer relaciones multicausales que explican la conformación de los diversos territorios) como las menos importantes. Estas respuestas también alertan sobre cierta confusión teórica y conceptual ya que conocer los puntos de vista de los distintos actores sociales guarda mayor relación con la opción F que fue considerada como la menos importante. Estos aprendizajes de manera conjunta forman parte de enfoques disciplinares y didácticos de la Geografía que posibilitarían a los estudiantes comprender problemáticas geográficas desde una mirada histórica, integral, compleja y multicausal de la realidad.

Las encuestas tomadas a las docentes de la región oeste aportan respuestas diferentes a las dadas por las colegas de la región sur. Las tres profesoras responden que el aprendizaje más importante es el identificado con la opción F y le otorgan un segundo nivel de importancia a la opción E. Estas respuestas nos permiten interpretar que la formación de grado universitaria, la realización de cursos y seminarios, y la participación en actividades con equipos técnicos de la jurisdicción, han promovido en estas docentes la actualización disciplinar y didáctica acorde con lo que propone el Diseño Curricular.

RoDEG

Consigna 6: Actividades más frecuentes en una clase de Geografía

Gráfico n.° 9. Actividades más frecuentes en una clase de Geografía (Escuelas de Lomas de Zamora y Alte. Brown - 2do año)

Gráfico n.° 10. Actividades más frecuentes en una clase de Geografía (Escuelas de Lomas de Zamora y Alte. Brown - 5 y 6to año)

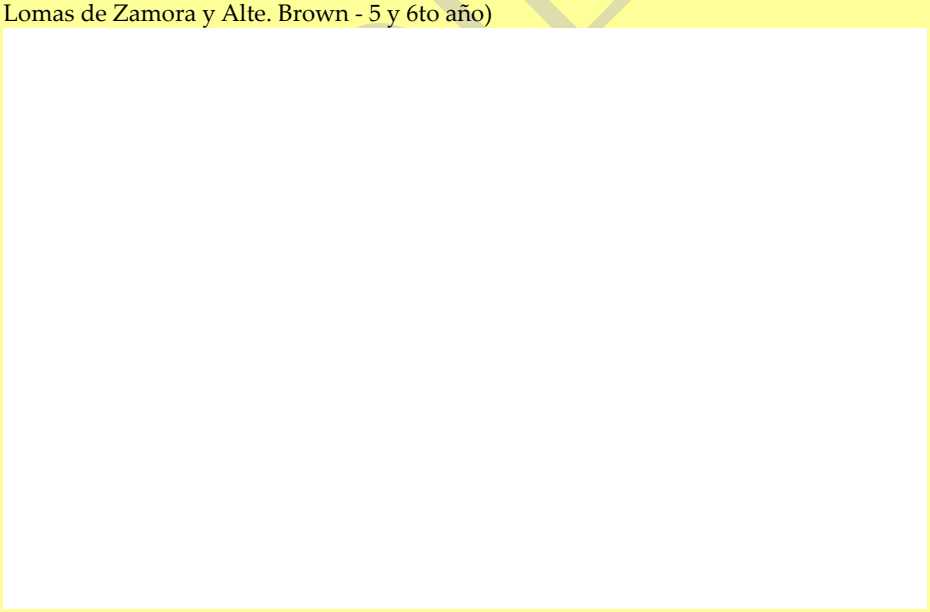
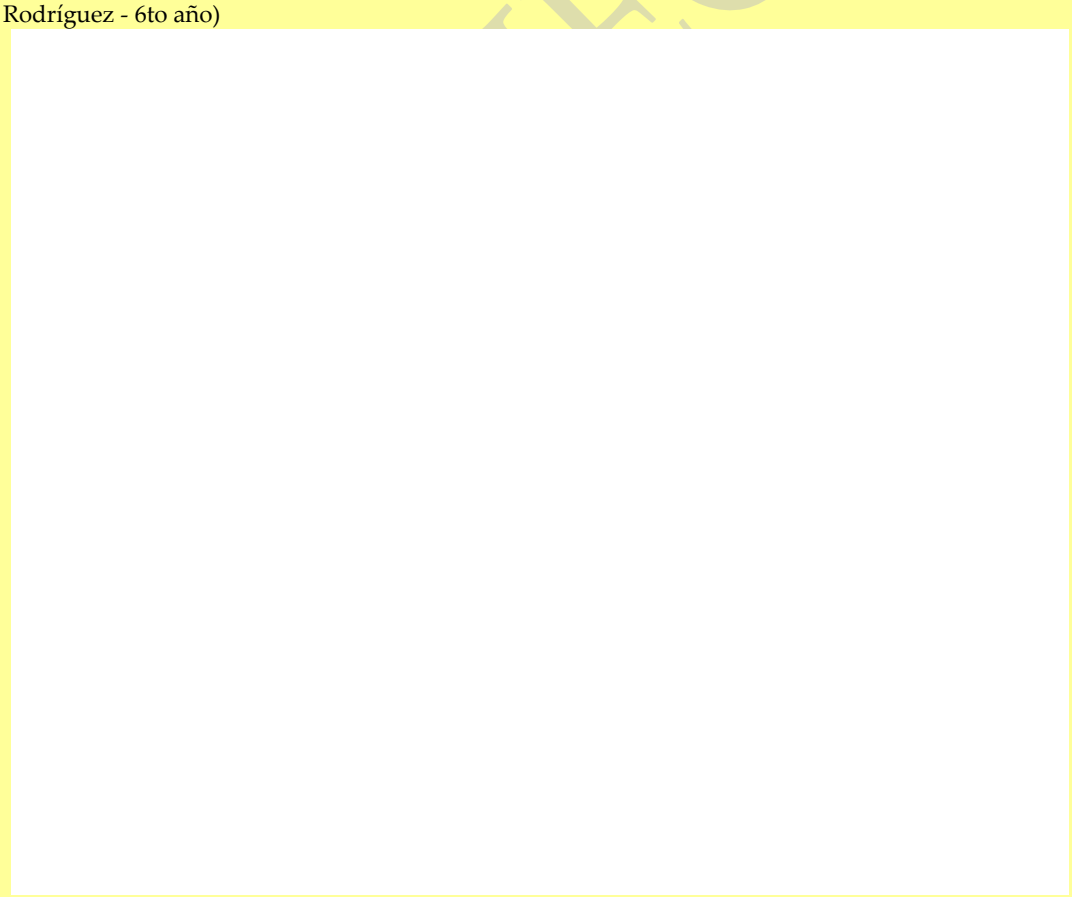


Gráfico n.° 11. Actividades más frecuentes en una clase de Geografía (Escuelas de Luján y Rodríguez - 2do año)

Gráfico n.° 12. Actividades más frecuentes en una clase de Geografía (Escuelas de Luján y Rodríguez - 6to año)



Esta consigna pretende aproximarnos al tipo de prácticas más frecuentes en las clases de Geografía; junto con las consignas 4 y 5 buscamos conocer qué experiencias educativas tuvieron los estudiantes que nos ayuden a interpretar en parte, sus representaciones en torno a la Geografía escolar. Las respuestas de los estudiantes de la región sur —gráfico n.° 9— señalan que "Elaborar mapas" es la actividad que se realiza siempre o casi siempre, le siguen con cierta diferencia las opciones C, E y A —"Resolución de guías de estudio", "Elaboración de cuadros y gráficos" y "Lectura de textos"—. Muy pocas veces resuelven actividades con las netbooks o a partir de la proyección de películas, y tampoco participan de debates.

Los estudiantes de las escuelas del oeste —gráfico n.° 11— respondieron que las actividades que realizan siempre o casi siempre son las vinculadas con la "Elaboración de mapas" y la "Lectura de textos". Las que realizan con menor frecuencia son "Resolución de guías de estudio", "Elaboración de cuadros y gráficos" y "Los debates y el intercambio de ideas entre compañeros". Llama la atención que en sus respuestas se observa una escasa presencia de actividades asociadas con la proyección de videos y el uso de las netbooks.

Los resultados de las encuestas confirman prácticas muy arraigadas en la enseñanza de la Geografía en el Nivel Primario: la elaboración de mapas y la resolución de cuestionarios y guías de estudio. Notamos la diferencia en las prácticas de lectura entre las escuelas de cada región; es posible que muchos maestros consideren que la lectura sea una práctica exclusiva de la asignatura "Lengua" o "Prácticas del lenguaje". Cuando los estudiantes llegan a primero y segundo años de la Escuela Secundaria, los profesores suelen resaltar sus dificultades en la lectura comprensiva de textos, por lo visto, en las escuelas del oeste los profesores de Geografía se hacen cargo y refuerzan dichas prácticas tal como lo enfatiza el Diseño Curricular de la disciplina.

Al analizar las respuestas dadas por los estudiantes de quinto/sexto año se observan diferencias entre ambas regiones. En el gráfico n.° 10 —región sur— se destaca la barra que indica que siempre se resuelven guías de estudio, le siguen "La elaboración de mapas" y "La lectura de textos" y con menor frecuencia "La elaboración de cuadros y gráficos". Muy pocas veces realizan debates y actividades con las netbooks. Resulta llamativo que a lo largo de la escolaridad media hayan tenido pocas oportunidades de resolver actividades y consignas que les propongan nuevas formas de aprender contenidos geográficos. El gráfico n.° 12 —región oeste— muestra una barra muy alta en la opción A —"Lectura de textos"—, le siguen las opciones C y D— "Resolución de guías de estudio y cuestionarios" y "Elaboración de mapas". Con menor frecuencia pero algo más que en escuelas de la región sur figuran las actividades que implican "Elaboración de cuadros y gráficos", "Actividades a partir de la proyección de películas" y "Debates e intercambio con los compañeros". En quinto/sexto año se mantienen

prácticas tradicionales de la Geografía escolar, aunque algunas innovaciones están empezando a llegar a las aulas, en la región oeste con mayor frecuencia que en la región sur.

Las respuestas dadas por las profesoras de la región oeste a la consigna 7 nos muestran cierta heterogeneidad en sus clases: la lectura de diversos textos (opción A) es la actividad que con mayor frecuencia desarrollan en sus clases, sin embargo, para una de ellas la actividad mas frecuente es el debate y el intercambio de ideas entre compañeros (opción G) La proyección de películas, videos o documentales (opción B) la elaboración de cuadros y/o gráficos (opción E) y el uso de las netbooks (opción F) son las actividades que nunca o casi nunca realizan.

Por su parte, también en la región sur la elección de las actividades más y menos frecuentes muestran diversidad entre las encuestadas. Dos de ellas indicaron que la elaboración de mapas (opción D) y la resolución de guías de estudio y cuestionarios (opción C) son las actividades más frecuentes, mientras que la tercera docente indicó la lectura de textos (opción A) La elaboración de cuadros y/o gráficos (opción E) y el debate e intercambio de ideas (opción G) fueron indicadas con una frecuencia menor; el resto de las actividades no fueron mencionadas.

Un aspecto compartido entre ambas regiones es que las docentes manifiestan que realizan pocas o ninguna actividad a partir de la observación de videos o la utilización de netbooks. Suponemos que las características materiales de las escuelas, la poca disponibilidad de medios audiovisuales o las dificultades de diverso orden que los docentes en general suelen mencionar respecto de la inclusión de las netbooks en sus clases, pueden ser variables que explican en parte sus respuestas.

ReDIG

Algunas conclusiones provisorias

Este trabajo centrado en el análisis de tres de las seis consignas de la encuesta, no pretende concluir de manera taxativa qué representaciones sociales tienen los estudiantes y las docentes de segundo y quinto/sexto años respecto de la Geografía escolar, sus finalidades educativas, las prácticas más difundidas, los aprendizajes que promueve, sino aproximarnos a su conocimiento y delinear algunas interpretaciones que nos permitan comprender la heterogeneidad de prácticas de enseñanza de contenidos geográficos que se observan en las aulas de dos regiones de la provincia de Buenos Aires. Por el momento, el trabajo realizado nos permite sistematizar las siguientes ideas:

1. En términos generales, no observamos diferencias en las representaciones de la Geografía que poseen estudiantes de escuelas públicas o privadas, ni que el sector sociocultural y económico al que pertenecen sea un indicador que influya en ellas.

2. En el nivel primario los estudiantes siguen recibiendo en las clases de Geografía una enseñanza muy ligada a las tradiciones disciplinares y didácticas que explican las actitudes e ideas con las que se predisponen a aprender en la Escuela Secundaria[5].

3. A su vez y para fortalecer lo dicho en el punto 2, las respuestas dadas a la consigna 3 -aprendizajes fundamentales- nos demuestra que para los estudiantes de segundo año, conocer las localizaciones y las características naturales de los lugares constituyen los aprendizajes esenciales de la Geografía. Podemos inferir que en las pocas clases que en el nivel primario se enseñan contenidos geográficos[6] éstas reproducen prácticas escolares en las cuales tanto los contenidos como las formas de enseñarlos influyen en un reforzamiento de sus representaciones que no colaboran en el aprendizaje de una Geografía social y problematizadora que algunos profesores intentan enseñar.

4. Las respuestas que los estudiantes de quinto/sexto año de ambas regiones brindaron a las consignas 2 y 3, ponen de manifiesto que a lo largo de la escolaridad secundaria se están produciendo cambios y algunas innovaciones. Por ejemplo, suponemos que una de las razones por las cuales el enfoque ambiental se ha instalado en las clases de Geografía, es porque los profesores de toda la provincia de Buenos Aires en la última década, tuvieron oportunidades de actualizarse en esta perspectiva, pudieron experimentar nuevas formas de planificar y articular contenidos de Geografía física desde un paradigma social de la disciplina.

5. En cuanto a los aprendizajes fundamentales identificados por los estudiantes de los últimos años, aún perviven representaciones de una Geografía escolar tradicional. Sus respuestas nos permiten hipotetizar que los otros aprendizajes más ligados a una Geografía social, política y económica y a formas didácticas renovadas no son prácticas frecuentes, sino que sólo algunos docentes más innovadores las están introduciendo en los últimos años, ésto sucede especialmente en las escuelas de la región oeste. Tomando en consideración las instancias de formación permanente que cada docente indicó como las más importantes, notamos diferencias entre ambas regiones. Las docentes de la región oeste indicaron que las actualizaciones mas importantes fueron las realizadas en los CIIE[7] y en la UNLu, estas les han posibilitado actualizar y renovar sus prácticas de

ReDIEC

5 El Diseño Curricular para el Nivel Primario propone contenidos de Geografía con enfoque social y las orientaciones didácticas apuntan a una renovación de las formas de enseñanza.

6 En el Nivel Primario el tiempo escolar está dedicado prioritariamente a la enseñanza de las Matemáticas y de la Lengua. En menor medida se enseñan las Ciencias sociales y las naturales.

7 Los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) distribuidos en toda la provincia de Buenos Aires se ocupan de coordinar y desarrollar la oferta de formación docente continua para todos los docentes de cada uno de los niveles educativos.

enseñanza más próximas a los enfoques teóricos del Diseño Curricular. En cambio, las docentes de las escuelas de la región sur solo mencionaron algunos cursos organizados por el mismo instituto en el cual se formaron. Estas respuestas nos permiten interpretar cierto reforzamiento de prácticas y enfoques construidos durante sus trayectorias de formación y tibiamente modificados en los últimos años a partir del nuevo Diseño jurisdiccional.

6. En las respuestas de las docentes de la región sur observamos ambigüedades y contradicciones en sus respuestas que nos permiten suponer que la escasa formación en las perspectivas teóricas de la Geografía que se brinda en las instituciones terciarias, puede ser un obstáculo o una limitación para por ejemplo, leer y analizar el Diseño Curricular, identificar el enfoque disciplinar y didáctico que lo organiza y planificar secuencias de enseñanza coherentes con sus finalidades y contenidos.

En nuestra investigación consideramos que la formación docente en instituciones terciarias o en las universidades puede explicar en parte, las diferentes prácticas de enseñanza que los estudiantes reciben en las escuelas. Investigaciones anteriores y experiencias de actualización de docentes, nos permiten afirmar que los profesores graduados en las universidades tienen una mejor formación disciplinar, están más actualizados en enfoques y temáticas geográficas, sin embargo, aparecen algunos obstáculos al momento de pensar el cómo y el para qué enseñar determinados contenidos, en otras palabras, las dificultades surgen en la construcción didáctica del conocimiento disciplinar. Diferente es el caso de los docentes de las escuelas de la región sur graduados en institutos terciarios. En dichas instituciones pervive un enfoque disciplinar que otorga relevancia explicativa a la dimensión natural de los ambientes y los territorios. Los nuevos paradigmas y conceptualizaciones aún no logran imponerse en las asignaturas que conforman los planes de estudio de los profesorados. Esta convivencia de paradigmas y prácticas —en la formación de docentes y en las escuelas secundarias— son propias de los procesos de cambios curriculares, pensados no solo como documentos sino fundamentalmente como prácticas. Se vislumbran innovaciones, contradicciones, convivencias, marchas y contramarchas que se ponen de manifiesto en las representaciones de los estudiantes respecto de la Geografía escolar.

Seguramente, en las próximas actividades que realizaremos con profesores de la disciplina, los aportes de esta investigación nos servirá no solo para que ellos puedan conocer y comprender las representaciones de sus estudiantes respecto de la disciplina que enseñan sino también, para que puedan reconocerse como parte activa y protagónica de su construcción y de su modificación.

REDIEG

Bibliografía

Audigier, F. (1992). "Pensar la geografía escolar. Un reto para la didáctica". *Documents d'analisi geogràfica,* 21.

Chervel, A. (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación, 295. Historia del curriculum I.*

Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semekanza de las palabras.* Rosario: Homo Sapiens.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política e ideología.* Buenos Aires: Paidós.

Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Buenos Aires: Paidós.

Fuentes Moreno, C. (2004). "Concepciones de los alumnos sobre la Historia". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación.* n.° 3. págs. *75-83.* Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

García Pérez, F. (2002). "Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el ámbito del medio urbano". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación.* n.° 1, págs. 17-25. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Jodelet, D. (2011). "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación". *Espacios en blanco – Serie Indagaciones.* n.° 21- junio, págs. 133-154. Consultado en: http://es.scribd.com/doc/142405537/Representaciones-Sociales-Denise-Jodelet-pdf#scribd (8-10-14).

Lacolla L. (2005). "Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos". *Revista ieRed: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa.* vol, 1, n.° 3, julio-diciembre, Universidad de Cauca, Colombia.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Editorial Graò.

Pagés, J. y Oller, M. (2007). "Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación.* n.° 6, págs. 3-19. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Zenobi, V. (2009). "Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar". En: Insaurralde, M. (Comp.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas".* Buenos Aires: Noveduc.

ReDIEC

Zenobi, V. (2012). *Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización:el lugar de los materiales curriculares.* Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona (Sin publicar)

ReDIEG